

**Das berufliche Selbstverständnis
des Volksschullehrers
im Verhältnis zur Gesellschaft**

Inaugural-Dissertation
der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität
zu Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

DIETER MARENBACH
aus Breslau

**Das berufliche Selbstverständnis
des Volksschullehrers
im Verhältnis zur Gesellschaft**

Inaugural-Dissertation
der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität
zu Erlangen-Nürnberg



vorgelegt von

DIETER MARENBACH

aus Breslau



Tag der mündlichen Prüfung: 25. 7. 1969

Dekan: Universitätsprofessor Dr. K.-H. Ruffmann
Referent: Universitätsprofessor Dr. W. Loch
Korreferent: Universitätsprofessor Dr. W. Mangold

Gliederung

	Seite
1 E i n l e i t u n g	1
1.1 <u>Ziel der Arbeit</u>	1
1.2 <u>Aufbau der Arbeit</u>	4
Erster Hauptteil: Theoretische Grundlegung	
2 L e h r e r z w i s c h e n S c h u l e u n d G e s e l l s c h a f t	7
2.1 <u>Zwei Erscheinungsformen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft</u>	7
2.2 <u>Beschränkung der Fragestellung</u>	11
2.3 <u>Lehrer und Gesellschaft in der Literatur</u>	12
2.3.1 Die idealistische Gruppe der Lehrer-Literatur	12
2.3.2 Standespolitisches Schrifttum	16
2.3.3 Soziologische Arbeiten über den Lehrer	18
2.3.1 Die soziale Stellung des Lehrers	18
2.3.2 Lehrer als Randfigur	19
2.3.3 Aufstiegsberuf oder Selbstrekutierung?	21
2.3.4 Lehrer als Vermittler	23
2.3.4 Konsequenzen aus der soziologischen Literatur über den Lehrer	24
2.3.4.1 Trennung zwischen Stadt und Land	25
2.3.4.2 Unterteilung nach sozialen Schichten	26
2.4. <u>Rollenproblematik des Lehrerberufs</u>	27
2.4.1 Begriffe der Rollentheorien	28
2.4.2 Erzwungene oder freiwillige Rollenübernahme?	29
2.4.3 Position und Rolle bei Lüscher	31
2.4.4. Rollen- und Positionskonflikte	32
2.4.5 Abgrenzung des sozialen Systems	33
2.4.6 "Positionskern" bei Lüscher	35
2.5 <u>Lehrer-Rollen in der Literatur</u>	36
2.5.1 Amerikanische Zusammenfassungen	36
2.5.2 Rollen in der deutschen Literatur	38
2.5.3 Konsequenzen	39

3 Theorie des beruflichen Bezugs des Volksschullehrers	41
3.1 <u>Die Gesellschaft als Bezugssystem</u>	41
3.2 <u>Die Schule als soziales System</u>	44
3.2.1 Beziehungen zwischen Lehrer und Staat	46
3.2.1.1 Erwartungen des Staates	47
3.2.1.2 Erwartungen der Lehrer	48
3.2.2 Lehrer-Eltern-Beziehungen	49
3.2.2.1 Erwartungen des Lehrers	49
3.2.2.2 Erwartungen der Eltern	50
3.2.3 Beziehungen des Lehrers zu den übrigen Positionen	52
3.3. <u>Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen zur Aufgabe des Lehrers</u>	56
3.3.1 Erwartungen der Kirchen	56
3.3.1.1 Forderungen an den Lehrer als Katecheten	57
3.3.1.2 Forderungen an die Position des Lehrers	59
3.3.2 Modifizierung der Fragestellung	60
3.3.2.1 Erste Modifikation: Frage nach den Erziehungs- zielen	60
3.3.2.2 Prüfung der neuen Fragestellung: Die Erwartungen der Pädagogik?	62
3.3.2.3 Zweite Modifikation: Frage nach den Einstellungen	66
3.3.4 Erwartungen der Wirtschaft an den Lehrer	67
3.3.5 Die Forderung nach Anpassung	74
3.4. <u>Erwartungen zum Verhalten des Lehrers gegenüber den Bezugsgruppen</u>	79
3.4.1 Das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern	79
3.4.1.1 Erwartungen der Schüler	79
3.4.1.2 Erwartungen der Eltern	81
3.4.1.3 Forderungen des Staates	83
3.4.1.4 Forderungen anderer Gruppen	84
3.4.1.5 Die Stellung der Pädagogik	85
3.4.2 Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zu den Eltern	87
3.4.2.1 Erwartungen der Eltern	87
3.4.2.2 Forderungen des Staates	88
3.4.2.3 Forderungen der Kirche	89
3.4.3 Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zum Staat	93
3.4.4 Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft	94

3.5 <u>Die Einstellung des Lehrers zu den Rollenvorschriften</u>	97
3.5.1 Der Positionskern des Lehrers	98
3.5.1.1 Theoretische Aneignung	98
3.5.1.2 Berufspraktische Aneignung	99
3.5.1.3 Sonderstellung von staatlichen Forderungen und Mittelstandserwartungen	100
3.5.2 Hypothesen zur Stellung des Lehrers gegenüber den Bezugsgruppen	103
3.5.2.1 Verhältnis zu den Schülern	103
3.5.2.2 Verhältnis zu den Eltern	103
3.5.2.3 Verhältnis zu anderen Gruppen	105
3.6. <u>Rückblick</u>	106
Zweiter Hauptteil: Die empirische Untersuchung	
4 Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung	109
4.1 <u>Anliegen der Untersuchung</u>	109
4.2 <u>Methode der Untersuchung</u>	111
4.2.1 Vorerwägungen	111
4.2.2 Erhebungsmethode	113
4.2.3 Auswahl der Versuchspersonen	114
4.3 <u>Der Fragebogen</u>	120
4.3.1 Erstellung des Fragebogens	120
4.3.1.1 Erster Teil: Verhältnis des Lehrers zu den Schülern	121
4.3.1.2 Zweiter Teil: Verhältnis des Lehrers zu den Eltern	125
4.3.1.3 Offene oder geschlossene Fragen?	127
4.3.1.4 Dritter und vierter Teil des Fragebogens: Die Aufgaben der Schule und das Bildungsgut	128
4.3.1.5 Fünfter Teil des Fragebogens: Die Stellung des Lehrers zur Gesellschaft	131
4.3.1.6 Sechster und siebter Teil des Fragebogens: Verhältnis des Lehrers zum Staat, Personal- angaben	133
4.3.2 Funktionen der Voruntersuchungen	135
4.3.3 Spezielle Hypothesen	136
4.3.4 Der Fragebogen der Hauptuntersuchung	141

4.4 <u>Durchführung der Untersuchung</u>	166
4.4.1 Bemerkungen zum Zeitpunkt	166
4.4.2 Beschreibung der Stichprobe	167
5 A u s w e r t u n g	178
5.1 <u>Bemerkungen zur Milieugliederung</u>	178
5.2 <u>Methoden der Auswertung</u>	181
5.3 <u>Verlauf der Auswertung</u>	186
5.4 <u>Darstellung der Ergebnisse</u>	189
5.4.1 Der Lehrer und die Disziplin	189
5.4.2 Das Elternbild des Lehrers	196
5.4.3 Die Aufgaben der Volksschule in den Augen des Lehrers	205
5.4.4 Der Lehrer und sein Auftrag	217
5.4.5 Wie "modern" ist der Lehrer?	222
5.4.6 Die Zufriedenheit des Lehrers	225
5.4.7 Der Lehrer als Staatsbeamter	234
6 Z u s a m m e n f a s s u n g	240
6.1 <u>Kritische Anmerkungen</u>	240
6.2 <u>Das Bild des Lehrers in unserer Untersuchung</u>	242
6.2.1 Der Lehrer des Mittelstandsgebiets	242
6.2.2 Der Lehrer des Arbeiterwohngebietes	243
6.2.3 Der Lehrer in der Stadt	244
6.2.4 Der Lehrer auf dem Lande	245
6.3 Ein Blick auf die Hypothesen	246
6.3.1 Die speziellen Hypothesen	246
6.3.2 Die Hauptthesen	250
6.4 <u>Ausblick</u>	252

Verzeichnis der Tabellen

Tab.	Seite
1: Versand und Rücklauf der Fragebogen	168
2: Geschlechtsverteilung	169
3: Religionszugehörigkeit	169
4: Altersgliederung	170
5: Familienstand	171
6: Altersgliederung nach Geschlechtern	171
7: Kinderzahl der verheirateten Lehrkräfte	172
8: Berufsausbildung	173
9: Alter und Berufsausbildung	174
10: Hochschulreife der Lehrer	175
11: Schulgliederung	175
12: Einsatz in Schulstufen, getrennt nach Alter und Geschlecht	176
13: Geschlechtsverteilung in den Milieugruppen	178
14: Altersstruktur in den Milieugruppen	179
15: Altersmittelwerte in den Milieugruppen	180
16: Einsatz der Lehrer in unterschiedlichen Schulsystemen	180
17: Lehrer-Alter und Schulgliederung	181
18: Vergleich zwischen Elternmeinung zur körperlichen Züchtigung und sozialen Gruppen	184
18a): Prüfung der Tabelle 18 mit dem 2-I-Test auf signifikante Unterschiede	185
18b): Prüfung der Tabelle 18 mit dem χ^2 -Test auf signifikante Unterschiede	185
19: Vergleich zwischen Elternmeinung zur körperlichen Züchtigung und sozialen Gruppen	186
20: Einzelvergleiche zu Tabelle 19	186 f.
21: Selbsteinschätzung der Lehrer	189
22: Elternwünsche zum Lehrerverhalten	190
23: Zusammenhang zwischen Elternwünschen und Selbsteinschätzung der Lehrer	191
24: Darf der Lehrer schlagen?	192
25: Körperliche Strafen als wirksame Disziplinierungsmittel (Vergleich der Altersgruppen)	193

Tab.	Seite
26: Reaktionen der Lehrer, getrennt nach Milieugruppen	194
27: Formen des Lehrer-Eltern-Kontaktes und Milieugruppen	198
28: Elternerwartungen und soziale Gruppen	199
29: Mittelwerte der Zufriedenheit der Lehrer, getrennt nach Bezugsgruppen und sozialer Umgebung	201
30: Mittelwerte der Zufriedenheit der Lehrer, getrennt nach Bezugsgruppen, sozialer Umgebung und Alter	202
31: Zahlenmäßige Wiedergaben der Mittelwerte der Tabellen 29 und 30	203
32: Die Aufgaben der Volksschule in der Meinung des Lehrers und der Eltern (fiktiv)	206
33: Zusammenhang von Lehrer- und Elternmeinung zu den Aufgaben der Schule	207 f.
34: Zusammenhang zwischen Eltern- und Lehrermenung in den Milieugruppen	210
35: Beurteilung von Statements über die Aufgaben der Schule	212
36: Die Aufgaben des 9. Schuljahrs	213
37: Die Aufgaben des 9. Schuljahrs, getrennt nach Milieugruppen	214
38: Machtanspruch von Gruppen, aufgeschlüsselt nach Milieutypen	217
39: Einstellung zu Gruppen-Ansprüchen an die Schule	218
40: Die Regulative des Lehrers	219
41: Einstellung zum Fachlehrersystem, differenziert nach Altersstufen	222
42: Einstellung des Lehrers zu modernen Arbeitsformen	223
43: Beurteilung der Heiratschancen	225
44: Einordnung des Lehrerberufs in eine 12-stufige Berufsskala	228
45: Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Gehalt	230
46: Das erzieherische Engagement des Lehrers	231
47: Das politische Engagement des Lehrers	232
48: Bewertung der staatlichen Richtlinien	235
49: Charakterisierung des Lehrers	237

Tab.	Seite
50: Korrelation zwischen Zufriedenheit des Lehrers mit den Eltern und Bewertung des Erziehungs- erfolges	248
51: Korrelation zwischen Prestige und Anerkennung der Arbeit des Lehrers	248

1 Einleitung

1.1 Ziel der Arbeit

Ergriffen von der Angst einer "Auslieferung der Schule an das zeitbedingte gesellschaftliche Interesse" (1) scheint es der Mehrzahl deutscher Pädagogen angemessener zu sein, "für den anderen Pol des erzieherischen Auftrages Partei zu ergreifen" (2), wobei offenbleibt, ob an diesem anderen Pol die Eigenständigkeit der Pädagogik steht oder gar die Verschulung und "Pädagogisierung des Menschen und der Gesellschaft" (3), also die Auslieferung der Gesellschaft an die Schule.

Wenn ich von der Mehrzahl deutscher Pädagogen spreche, so bin ich mir der Unwissenschaftlichkeit dieser hier nicht zu beweisenden Aussage bewußt, ich möchte diese Behauptung daher als meine durch die Beschäftigung mit pädagogischer Literatur gebildete private Meinung kennzeichnen.

Um dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit beim Gebrauch des Wortes "Gesellschaft" zu entgehen, möchte ich zunächst darauf hinweisen, daß es seit Durkheims These, die Gesellschaft sei ein Wesen sui generis, erlaubt sein dürfte, von "der Gesellschaft" zu sprechen, unbeschadet der Tatsache, daß die Schule ebenfalls zur Gesellschaft gehört.

Alle Skepsis vor dem Gebrauch von Allsätzen und der Benutzung nicht beim ersten Auftreten definierter Begriffe scheinbar hintansetzend, in Wirklichkeit aber im Vertrauen darauf, daß es nur gelingen möge, Aussagen zu verifizieren und Begriffe, wenn auch an späterer Stelle, zu definieren, möchte ich im Text fortfahren.

Prägung durch spekulatives philosophisches Denken, das vom unüberbrückbaren Gegensatz zwischen individuellem und Gemeinschaft überzeugt ist, und allenthalben zu spürende Skepsis gegenüber der

-
- 1) Froese, L.: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft, Weinheim und Berlin 1967, (2. veränderte und erweiterte Auflage der Schrift: Schule und Gesellschaft). Vorwort zur 1. Auflage, S. 7
 - 2) Ebenda S. 7
 - 3) Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Gedanken zur Schulreform (eine Streitschrift zur Schulpolitik), Heidelberg 1961, S. 161

Soziologie, die so unbeschwert von abendländischen Traditionen sich nun sogar der Schule zu bemächtigen scheint, führen zu einem pädagogischen Unbehagen, wenn von "Erziehung als Funktion der Gesellschaft" (1) oder gar von Sozialisation und dem "Problem der Anpassung" (2) gesprochen wird. Begriffe, die in der angelsächsischen Literatur unbedenklich gebraucht werden.

Und dennoch lesen wir bei so renommierten Pädagogen wie Schleiermacher oder W. Flitner Sätze wie die folgenden: "Die Erziehung soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen" (3) bzw. "Von diesen Betrachtungen her ist es die Aufgabe der Volksschule, ausdrücklich auf eine spätere Lebenstätigkeit im rational gestalteten Leben, im Beruf, im Heeresdienst und in den Pflichten des Staatsbürgertums vorzubereiten" (4).

Das hier angedeutete Verhältnis von Schule und Gesellschaft, das bei einem Blick auf die Geschichte der deutschen Pädagogik als eines der Grundprobleme pädagogischer Reflexion erscheint, soll den Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit bilden.

Da weder Schule noch Erziehungswissenschaft ohne Rolle und Berufsbewußtsein des Lehrers denkbar sind, möchte sich diese Arbeit dem Lehrer zuwenden und nach seinem Verhältnis zur Gesellschaft fragen. Die Schule, die in der industrialisierten Gesellschaft eine neue Bedeutung als universale Institution für Wissensvermittlung erlangt hat, steht im Brennpunkt von Erwartungen. Besonders solche Gruppen werden ihre Forderungen an die Schule durchzusetzen versuchen, die eigene Vorstellungen davon haben, wie die Erwachsenenwelt aussehen soll, für die die Schule vorbereitet. Richten sich

-
- 1) Froese, L. zur Charakterisierung der "vorherrschenden sozialwissenschaftlichen Auffassung", in: L. Froese, a.a.O. S. 14; ebenfalls im Geleitwort zu P.M. Roeder: Erziehung und Gesellschaft, Weinheim und Berlin 1968, S. VIII
 - 2) König, R.: Soziologie heute, Zürich 1949, S. 113 ff.: Das Problem der Anpassung
 - 3) Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, 1. Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, hrsg., von E. Weniger, unter Mitwirkung von Th. Schulze, Düsseldorf und München 1957, S. 28 f.
 - 4) Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg 1941, S. 69

solche Erwartungen auch an den Lehrer? Wenn dem so wäre, muß danach gefragt werden, ob der Lehrer diese Forderungen berücksichtigt. Da für die pluralistische Gesellschaft eine Divergenz der Vorstellungen von der idealen Erwachsenenwelt und somit auch der Forderungen an die Schule vorausgesetzt werden kann, ist weiter zu fragen, welchen Erwartungen sich der Lehrer am meisten verpflichtet fühlt. Auch wenn man annimmt, daß der Lehrer im Streit um die Schule ausgeklammert bleibt, daß sich das Interesse gesellschaftlicher Gruppen nur den einflußreichen Stellen - vom Schulverwaltungsbeamten bis zu dem für das Schulwesen verantwortlichen Minister - zuwendet, ist die Frage nach der Stellung des Lehrers nicht überflüssig, denn trotz zahlreicher Klagen über pädagogische Unfreiheit bleibt dem Lehrer in der Schule ein Bereich, der nicht von Gesetzen oder Bestimmungen vorgezeichnet ist, der eigene Entscheidungen ermöglicht, ja erfordert. Hier wird der Lehrer zeigen müssen, wie er seinen Beruf versteht. Sieht er sich - um es überspitzt zu formulieren - als Ausführungsorgan gesellschaftlicher Gruppen oder als Bollwerk gegen den "übermächtigen Konformitätsdruck der Gesellschaft" (1)? Solchen Fragen möchte die vorliegende Arbeit nachgehen.

Im Anschluß daran stellt sich die Frage nach dem zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse. Wozu ist es wichtig, zu wissen, wie es der Lehrer mit der Gesellschaft hält? Die vordergründige Antwort lautet: In der Literatur über den Lehrer wurde viel zu wirklichen oder gewünschten Eigenschaften der "Lehrerpersönlichkeit" geäußert, jedoch gibt es keine Erhebung, die sich eingehend mit dem Verhältnis des Berufsbewußtseins des Lehrers zu gesellschaftlichen Erwartungen beschäftigt, die mit Systematik den Einstellungen der Lehrer zu anderen gesellschaftlichen Gruppen nachgeht.

Neben dem Versuch, eine Forschungslücke schließen zu helfen, muß aber noch eine weitere Absicht angeführt werden. Es kann als Grundaufgabe vernunftgeleiteten Lebens gelten, sich seiner Abhängigkeiten bewußt zu werden. Die Klärung der Frage, ob das

1) Scharmann, Th.: Beiträge zur Theorie und Empirie der sozio-individualen Integration, S. 1, in: Th. Scharmann (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band II, Stuttgart 1966, S. 1 - 73

berufliche Selbstverständnis des Lehrers von Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen abhängt, bedeutet einen Beitrag zum Bemühen um Selbstverantwortlichkeit der Lehrer.

1.2 Aufbau der Arbeit

Nach der Begründung der Fragestellung soll noch etwas zum Aufbau der Arbeit gesagt werden. Das der Einleitung folgende Kapitel hat die Funktion, die Fragestellung zu präzisieren. Dies geschieht einmal durch Einschränkungen im Hinblick auf den Begriff "Lehrer" - nur Lehrern an bayerischen Volksschulen wird unser Interesse gelten -, zum anderen durch eine Differenzierung des Komplexes "Gesellschaft". Anhand der Begriffe "soziales System", "Rolle", "Position", "Positionskern" werden wir ein theoretisches Konzept der Beziehungen des Lehrers zu anderen Positionsinhabern entwickeln. Als brauchbares Vehikel für die Lösung dieser Aufgaben erweist sich die Durchwanderung der Literatur über den Lehrer. Schon hier muß darauf hingewiesen werden, daß bei diesem Verfahren manches gern zitierte Werk der Lehrer-Literatur wegen der für das Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft fehlenden Relevanz nur gestreift wird oder völlig unerwähnt bleibt.

Im dritten Kapitel gehen wir den Beziehungen zwischen den Positionen des Schulsystems im einzelnen nach. Als Positionsinhaber, die Erwartungen an den Lehrer richten, werden besonders betrachtet: Schüler, Eltern, Staat, Kirche, Wirtschaft. Wir wollen versuchen, die in der Literatur berichteten Erwartungen zu einer Theorie des beruflichen Bezugs des Lehrers zusammenzufassen. Dabei wird sich zeigen, daß hinsichtlich der erzieherischen Aktivitäten des Lehrers kaum explizite Forderungen festzustellen sind, daß aber die Einstellungen des Lehrers zu den Bezugsgruppen vielfach das Ziel von Erwartungen bilden. Über die Reaktionen der Lehrer zu solchen Rollenerwartungen werden im dritten Kapitel der Arbeit einige Hypothesen aufgestellt: Anpassung wird als ein Wesensmerkmal der Berufstätigkeit des Lehrers gekennzeichnet; Forderungen des Staates und Mittelstandserwartungen auf Erhaltung des status quo werden als konstitutive Elemente des Positionskerns des Lehrers vermutet.

Um diese allgemeinen Hypothesen zu überprüfen, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, worüber der zweite Teil der Arbeit mit den Kapiteln vier bis sechs berichtet.

Dem vierten Kapitel sind folgende Aufgaben zugewiesen: Rechtfertigung der Methode der Untersuchung, einer schriftlichen Befragung; Beschreibung des Auswahlverfahrens, mit der Aufteilung der Gesamt-Population in drei Gruppen, der A-Gruppe (Schulorte mit überwiegendem Anteil ungelernter oder gelernter Arbeiter bei den Berufstätigen), der L-Gruppe (Schulorte, in denen die Landwirte bei der arbeitenden Bevölkerung überwiegen) und der M-Gruppe (Schulorte mit relativ hohem Anteil der Mittelstandsberufe - Beamte, Angestellte, Selbständige), wobei diese letzte Gruppe noch einmal unterteilt wird in Ma (Kleinstädte) und Mb (Städte über 40 000 Einwohner); Erarbeitung und Darstellung des Fragebogens, mit den Einzelaufgaben: Abteilung der Programmfragen aus den allgemeinen Hypothesen, Übersetzung der Programmfragen in Testfragen, Formulierung spezieller Hypothesen zu möglichen Zusammenhängen in Form von Konditionalsätzen, dramaturgische Überlegungen beim Aufbau des Fragebogens; Beschreibung der Stichprobe, um die Repräsentativität der ermittelten Daten zu prüfen.

Das fünfte Kapitel soll zunächst einen Überblick über die Methoden der Auswertung geben. Als Prüfverfahren zur Ermittlung überzufälliger Unterschiede zwischen den Ergebnissen der vier Milieugruppen wurde der χ^2 -Test und als Alternative für Kontingenz-Tafeln mit geringer Feldbesetzung Kullbacks 2-I-Test verwendet (1). Die Stärke der Zusammenhänge der qualitativen Merkmale wurde mit dem Kontingenzkoeffizienten C, in einigen Fällen - bei Alternativdaten - mit dem Koeffizienten ϕ gemessen. Nach den Angaben zur Methode werden die Ergebnisse der Befragung wiedergegeben, wobei sich die Gliederung der Darstellung an den Hypothesen des ersten Teils der Arbeit orientiert. Im Abschnitt "Der Lehrer und die Disziplin" wird auf das Verhältnis der Lehrer zu den Schülern eingegangen, es folgen im Abschnitt "Das Elternbild des Lehrers" Ergebnisse

1) Blöschl, L.: Kullbacks 2-I-Test als ökonomische Alternative zur χ^2 -Probe, in: Psychologische Beiträge, 9 (1966), S. 379 - 393

zu den Einstellungen der Lehrer gegenüber den Eltern, die nächsten drei Abschnitte widmen sich dem Berufsbewußtsein der Lehrer im Hinblick auf die Aufgaben der Volksschule, die Legitimation des Lehrers und die Forderungen der Industriegesellschaft. Im Abschnitt "Die Zufriedenheit des Lehrers" wird auf das Verhältnis der Lehrer zu ihrer Umwelt eingegangen, während sich der letzte Abschnitt "Der Lehrer als Staatsbeamter" der Einstellung zu Vorgesetzten und zu staatlichen Anordnungen zuwendet.

Das letzte Kapitel versucht eine Zusammenfassung der Erkenntnisse einmal durch Charakterisierungen der Lehrer in den unterschiedlichen Milieugruppen, wie sie sich in unserer Untersuchung gezeigt haben, zum anderen durch einen Vergleich der Ergebnisse mit den am Anfang aufgestellten Hypothesen. Schließlich wird in einem Ausblick die emanzipatorische Absicht der Arbeit noch einmal hervorgehoben, indem sie als ein quasi psychoanalytischer Ansatz verstanden werden will: Erweiterung der Selbsterkenntnis sei der erste Schritt zur Heilung.

Erster Hauptteil

THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

2 Lehrer zwischen Schule und Gesellschaft

Die für dieses Kapitel gewählte Überschrift mag seltsam und unverständlich klingen. Sie muß im Zusammenhang mit dem Gedanken gesehen werden, der zu Beginn der Einleitung angedeutet wurde, die Gesellschaft stelle für Pädagogen und Erziehungswissenschaft ein ungelöstes Problem dar. Ohne einen historischen Rückblick auf die unterschiedlichen Ausprägungen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft geben zu wollen, die nicht allein unter der Alternative Abhängigkeit - Unabhängigkeit subsumierbar sind (1), sondern auch unter dem Aspekt der Verleugnung und der Bejahung der Gesellschaft betrachtet werden müßten, sollen doch zwei sich deutlich unterscheidende Standpunkte erwähnt werden.

2.1 Zwei Erscheinungsformen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft

In der Pädagogischen Bewegung zu Beginn unseres Jahrhunderts überwogen Bestrebungen der Abwendung von der vorgefundenen Gesellschaft, die als hilfsbedürftig, verbesserungswürdig, widerpädagogisch empfunden wurde. Um die Jugend den schädlichen Einflüssen der Gegenwartsgesellschaft zu entziehen, wurde die Idee der Schule als Insel, als Schonraum betont. E. Spranger stellt in seinem Buch "Pädagogische Perspektiven" (2) diese isolierende Haltung als Grundstil der Erziehung dem weltnahen Erziehungsstil gegenüber. Bei Th. Litt wird diese Position so charakterisiert: "Die Schule ist Geburtsstätte einer neuen und besseren Welt und soll daher sich absondernd von dem Treiben der Zeit, sich zu einer 'Lebensstätte der Jugend' ausbauen, in der die Kräfte der Neugestaltung heranreifen" (3). Die Sympathie für die "Pädagogische Provinz" (4) - zur vollendeten Ausprägung gebracht im Aufbau der Landes-

-
- 1) Eine solche Unterscheidung findet sich bei Froese, L., a.a.O.
 - 2) Spranger, E.: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951
 - 3) Litt, Th.: Pädagogik und Kultur, hrsg. von Dr. F. Nicolin, Bad Heilbrunn 1965, S. 56
 - 4) Goethe, J.W.v.: Wilhelm Meisters Wanderjahre, II. Teil, nach W. Flitner: Goethes pädagogische Ideen, Godesberg 1948

erziehungsheime - verdeutlicht die negative Einstellung zur Gesellschaft ebenso wie die gesellschaftsfrei konzipierte Schule der "Selbsterziehung des Kindes" (1) M. Montessoris oder die im Geiste des Neukantianismus von Natorp entworfene "Sozialpädagogik" (2). Diese Beispiele sollen genügen, um einen möglichen Standpunkt der Pädagogik zur Gesellschaft zu kennzeichnen: Verkennen jeder Eigengesetzlichkeit der Gesellschaft, verbunden mit verstärkter Hinwendung zum Individuum, allenfalls zur "Gemeinschaft" (3).

Daß eine völlig andere Einstellung der Pädagogik und der Schule zur Gesellschaft denkbar ist, soll an folgenden Beispielen gezeigt werden.

Im Bewußtsein der Mobilität der Gesellschaft wird der Schule eine "innovative role" zugewiesen (4), Goslin schreibt am Schluß seines Buches "The School in Contemporary Society": "The major point of ~~a focus on~~^{this} book has been the need for and the feasibility of a focus on the responsibility of the school to prepare children to solve the new problems that a rapidly changing society and world creates for its citizens" (5).

In der Schrift "Erziehung und Emanzipation" (6), deren Titel als programmatische These verstanden werden will, wird die Erziehungswirklichkeit bewußt in das Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche gestellt, eine realistische Erziehungswissenschaft müsse, so fordert Mollenhauer, soziale Konflikte in den Horizont ihrer Interessen aufnehmen.

-
- 1) Montessori, M.: Die Selbsterziehung des Kindes, Berlin 1923
 - 2) Natorp, P.: Sozialpädagogik, Stuttgart 1920;
zur Charakterisierung der hier gekennzeichneten Einstellung:
"Die Gemeinschaft selbst besteht nur im Bewußtsein des einzelnen; sie baut sich selbst im Bewußtsein der Individuen auf."
Natorp, P.: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, Marburg 1905, S. 24
 - 3) Wilhelm, Th. spricht von einem "deutschen Schrei nach Gemeinschaft", der bis in unsere Tage zu vernehmen sei. Wilhelm, Th.: Modelle der deutschen Gemeinschaftserziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4 (1958) 3, S. 205-231
 - 4) "In the face of these new problems, education is hard pressed to contribute meaningfully to their solutions - to play an innovative role as well as its traditional conservative one." E.J. Shoben, Jr., in: David A. Goslin: The School in Contemporary Society, Glenview 1965, Preface
 - 5) Goslin, D.A., a.a.O. S. 157
 - 6) Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1968

Im "Nürnberger Gespräch 1967" (1), einem Kongreß mit Vertretern der Wissenschaft - besonders der Sozialwissenschaften -, der Politik, des Rundfunks und der Presse, werden bei Diskussionen über die "Aufgaben der Erziehung in der Industriegesellschaft" (2), die "Entwürfe einer künftigen Erziehung" (3) und die "Funktion der Schule in der modernen Gesellschaft" (4) unter anderem folgende Gedanken geäußert: "Mobilität und Zuverlässigkeit, Fähigkeit zur Kooperation, Selbstbeherrschung (Kritik üben und Kritik ertragen können), Fairneß, das heißt Akzeptieren von gesellschaftlichen Spielregeln" (5) sind Tugenden, um deren Herausbildung sich die Erziehung zu kümmern habe. Als Funktionen der Schule in der modernen Gesellschaft werden genannt: Anpassung, Zuweisung von Sozialchancen, Erschließung von Begabungen, sozialkultureller Ausgleich, didaktische Integration und schließlich Bildung als sozialkulturelle Selbstbestätigung, als Schutz gegen Anpassungszwänge der Produktion und des Konsums (6).

Das Konzept der Erziehung als Lernhilfe zur Aneignung der Kultur, als "Enkulturationshilfe" (7) versucht, den gesellschaftlichen Realitäten gerechtzuwerden, indem der Begriff "Kultur" zur "Lebensform des Menschen" (8) ausgeweitet wird und neben den schon immer zur Kultur gerechneten Faktoren wie Künste und Wissenschaften, Recht und Politik, Formen der Arbeit und der Geselligkeit auch religiöse und moralische Normen, einschließt, weiter Verhaltensmuster, die das Zusammenleben in der sozialen Gruppe ermöglichen und lenken, Spielregeln, denen sich die Gruppenmitglieder unterwerfen, wenn sie eine bestimmte Position innerhalb der Gruppe einnehmen wollen, an die bestimmte Rollenerwartungen der übrigen Gruppenmitglieder geknüpft sind, aber auch Erlebnis- und Ausdrucks-

1) Glaser, H. (Hrsg.): Das Nürnberger Gespräch 1967. Erkennen und Handeln - Gegenwart und Zukunft der deutschen Gesellschaft, Freiburg/Breisgau 1967

2) Ebenda, S. 79 - 89

3) Ebenda, S. 91 - 97

4) Ebenda, S. 99 - 103

5) Ebenda, S. 82 f.

6) Ebenda, S. 100 ff.

7) Loch, W.: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung, 21 (1968) 3, S. 161 - 178

8) Ebenda, S. 165 ff.: "Kultur als Lebensform des Menschen".

weisen und vor allem die Sprache, die - ohne behavioristischem Gleichschalten von Denken und Sprechen das Wort reden zu wollen - ein Bewußtmachen des Erlebens und Verhaltens erst ermöglicht, Denkschemata und Urteilkategorien zur Verfügung stellt. "Alle diese vom Menschen für den Menschen überlieferten oder geschaffenen Gebilde stellen in ihrer Gesamtheit die Kultur dar als das umfassende Medium, in dem der Mensch sein Leben verwirklicht und das von jedem zur Weltgekommenen Lebewesen menschlicher Anlage - unter der Mithilfe der Erziehung - in einem Mindestmaß gelernt haben muß, wenn es Mensch werden soll"(1).

Auch diese Beispiele mögen genügen, um einen der zuerst geschilderten gesellschaftsabgewandten Einstellung der Pädagogik entgegengesetzten Standpunkt zu kennzeichnen: die Gesellschaft wird hier in ihrer Realität erkannt, einer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft wird nicht ausgewichen, wobei es vorerst nicht darauf ankommen soll, ob Anpassung oder Emanzipation bestimmendes Element des Verhältnisses ist.

Daß die letztgenannten Beispiele aus jüngster Zeit stammen, während sich für die Gegenposition Gedanken der Reformpädagogik aufgedrängt hatten, mag für ein Vordringen der gesellschaftlichen Perspektive im pädagogischen Bewußtsein der Gegenwart sprechen.

Nehmen wir nun den Lehrer in die Problematik zwischen Schule und Gesellschaft hinein, dann stellen sich folgende Fragen: Welche Rolle spielt der Lehrer im Verhältnis der Schule zur Gesellschaft? Vertritt er Auffassungen, die in der idealistischen Phase der Pädagogik im ersten Drittel unseres Jahrhunderts beheimatet sind oder hat er den geschilderten gesellschaftsbewußten Standpunkt übernommen? In einem ersten Zugriff ist hiermit das Anliegen der Arbeit formuliert. Um zu einer Operationalisierung der Fragestellung zu kommen, werden wir sie in einigen Hinsichten einschränken müssen.

1) Loch, W. (1968) a.a.O. S. 166

2.2 Beschränkung der Fragestellung

Soll etwas Gültiges über den Lehrer in der heutigen Schule ausgesagt werden, ist es notwendig, möglichst kleine Bereiche abzugrenzen, die einzeln dann um so genauer durchleuchtet werden können. Beginnen wir zunächst mit dem Begriff Lehrer. Letztlich dürfte es zwar interessant sein, Verhaltensunterschiede zwischen Volksschul-, Berufsschul-, Realschullehrern und Lehrern an höheren Schulen herauszustellen, doch noch fehlen die Daten für einen solchen Vergleich.

Ich möchte mich der Erarbeitung dieser Daten beim Volksschullehrer zuwenden.

Das Herausgreifen des Volksschullehrers findet seine Begründung einmal in der Erkenntnis, daß die Gesellschaft für diese Lehrer-gattung stets eine stärkere Rolle gespielt hat, als dies bei anderen pädagogischen Berufen der Fall ist, zum anderen ist es die Volksschule, um deren Neugestaltung heute hauptsächlich gerungen wird, schließlich aber bin ich selbst Volksschullehrer und habe so mehr Einblick in die Arbeitsbedingungen und das Berufsbewußtsein dieser Lehrergruppe.

Noch eine zweite, regionale Einschränkung soll vorgenommen werden. Sie erfolgt einmal aus ökonomischen Gründen: Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung war die Beschränkung auf Bayern notwendig. Die Lehrerbefragung mußte sogar noch enger begrenzt werden, nur Lehrer des Regierungsbezirks Oberpfalz wurden berücksichtigt. Zum anderen wird die Beschränkung auf bayerische Verhältnisse auch im theoretischen Teil beibehalten, weil hier - besonders im Hinblick auf das Verhältnis von Schule und Staat - einiges zur Situation der Schule gezeigt werden kann, was als typisch für die Schule in Westdeutschland gelten darf (1).

- 1) "Ohne Übertreibung und ohne Beschönigung kann man feststellen, daß, wie auch immer es mit der bundesdeutschen Schuleinheit bestellt sein mag, eine Schulrechtseinheit jedenfalls besteht." H. Heckel, P. Seipp: Schulrechtskunde, Berlin, Neuwied, Darmstadt 1957, S. 18

2.3 Lehrer und Gesellschaft in der Literatur

Vorweg sei gesagt, daß es nicht Aufgabe dieses Abschnittes sein soll, zusammenzutragen, was bisher über den Lehrer in der Literatur geäußert wurde, angefangen etwa in Quintiliāns "Institutio oratoria" oder in Augustinus' "De magistro". Ich möchte mich nicht zuletzt deswegen dieser Aufgabe enthalten, weil solche Zusammenstellungen bereits in einigen der neueren Arbeiten über den Lehrer - gewissermaßen als wissenschaftliche Pflichtübungen - vorliegen. Als Beispiel sei der ausführliche Literaturbericht von E. Schuh (1) angeführt, auf dessen Arbeit wir noch zu sprechen kommen werden, oder die Zusammenstellung der neueren Literatur bei Undeutsch (2). Außerdem würde jeder noch so sehr auf Vollständigkeit bedachte Literaturbericht angesichts der Vielzahl der vorliegenden Texte über den Lehrer Auswahl bleiben müssen. Ich möchte vielmehr in der "Lehrer-Literatur" nach Bezugspunkten zwischen Lehrer und Gesellschaft suchen.

2.3.1 Die idealistische Gruppe der Lehrer-Literatur

In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts überwiegen bei den Arbeiten über den Lehrer - entsprechend der im Abschnitt 2.1 skizzierten gesellschaftsabgewandten Einstellung - idealisierende Abhandlungen über Lehrertugenden. Als hauptsächlicher Bezugspunkt zur Gesellschaft erscheint die Vorbildlichkeit des Lehrers.

Der "geborene Erzieher" (3), um den Titel einer Schrift zu zitieren, die dem Erscheinungsjahr nach zwar später liegt als die hier zu behandelnde Literatur, die aber der Herkunft und dem Geist nach die idealistische Lehrer-Literatur gut repräsentiert - ist der Träger sittlicher Gemeinschaftserziehung, der 'Hüter der Moral' (4). Er hat wenig mit der Gesellschaft zu tun, aber viel mit der

-
- 1) Schuh, E.: Der Volksschullehrer, Berlin, Hannover, Darmstadt 1962
 - 2) Undeutsch, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung Nr. 2, Frankfurt 1964
 - 3) Spranger, E.: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1960²
 - 4) "Der geborene Erzieher fühlt sich als Hüter echter Moral und nimmt sie in seine Verantwortung mit auf." E. Spranger (1960) a.a.O. S. 49

Gemeinschaft, denn für die "sittliche Gemeinschaftserziehung" benötigt er "Gemeinschaftsgesinnung" (1) und "gleichmäßige, religiös begründete, individualisierende, selbstlose, väterliche Liebe zu den Kindern" (2), ferner soll er nach der Verwirklichung der "sozialen Lebensform" streben (3).

In den Versuchen, zu Typologien des Lehrers zu kommen, wird die Möglichkeit, einem sozialen Grundtypus anzugehören, dem Lehrer allgemein zugestanden. Freilich verliert das Wort "sozial" fast völlig seine Verbindung mit "gesellschaftlich", wenn wir etwa bei W.O. Döring (4) die beiden Typen des sozialen und des politischen Lehrers als direkte Gegensätze antreffen: Ersterer wird geliebt, letzterer gefürchtet.

Als Wesensmerkmale des sozial eingestellten Lehrers - verkörpert etwa in Pestalozzi - sieht Döring Nachsicht, Verstehen, Hingabe und Duldsamkeit, die bis zur Selbstverleugnung gehen kann. Der politische Lehrertyp dagegen - für den die Jesuiten-Pädagogen als Beispiel genannt werden - zeichne sich durch Überlegenheit, Strenge (oft verbunden mit Ungerechtigkeit) und Bemühen um Durchsetzung der eigenen Persönlichkeit aus.

W. Baumann (5), der eine Zusammenfassung der Lehrertypologien unternimmt, sieht allerdings eine stärkere gesellschaftliche Komponente, wenn er als für den Lehrer maßgebende Grundmotive neben dem Interesse am Kind und der Meisterschaft des Lehrens die Bedeutung des Lehrinhalts für die Gemeinschaft nennt.

-
- 1) Begriffe, die von Spranger und Kerschensteiner gern gebraucht werden. Spranger, E.: (1960), a.a.O. Kerschensteiner, G.: Staatsbürgerliche Erziehung, in: W. Flitner und G. Kudritzki (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Band I: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung, Düsseldorf und München S. 213 - 222
 - 2) Schneider, F.: In einer Zusammenstellung der Forderungen früherer "Pädagogiker", in: Fr. Schneider: Erzieher und Lehrer, Paderborn, 1928, S. 103; in seinem Buch "Psychologie des Lehrerberufs", Frankfurt 1923, aber teilweise als eigene Gedanken bekräftigt
 - 3) Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Tübingen 1950⁸. Ebenfalls bei: Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, München, Stuttgart 1959¹
 - 4) Döring, W.O.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Leipzig 1925
 - 5) Baumann, H.W.: Probleme einer Typologie des Lehrers, hektogr. Dissertation, Göttingen 1959

Auch A. Fischer (1) betont den gesellschaftlichen Bezug des Lehrers etwas stärker, denn der neben Erzieherum und Lehrertum zu den Wesenszügen des Lehrers gehörende Führungsauftrag erfordert eine Verantwortung des Lehrers gegenüber der Gemeinschaft. Da beim Führer der Blick weniger auf den Willen des Kindes als auf die gesellschaftlichen Formen des Zusammenlebens gerichtet ist, erscheint für den Lehrer eine Betrachtung des Kollektivs ohne pädagogisches Filter immerhin im Bereich des Möglichen.

Bei der Betrachtung der idealistischen Arbeiten über den Lehrer dürfen gerechterweise drei Tatsachen nicht unerwähnt bleiben: Vereinzelt sind bei den Idealbildern des Lehrers erstaunlich modern klingende Tugenden zu finden, etwa "gesellschaftliche Gewandtheit" (2) oder "Anpassungsfähigkeit" an die Schülerindividualitäten (3), einige Schriften zeigen insofern eine Hinwendung zur Wirklichkeit, als sie empirisch arbeiten und sich an den Lehrer selbst wenden (4) und eine der empirischen Arbeiten schließlich rückt von der Anonymität der Idealvorstellungen ab und beschäftigt sich mit den Anforderungen einer bestimmten Gruppe, nämlich der Schüler (5). In dieser Arbeit wird sogar der "Zeitgeist" als eine wesentliche Komponente bei der Beurteilung des Lehrers genannt.

Was von der idealistischen Lehrer-Literatur nicht geleistet wurde, ist das Abrücken von der spekulativen Arbeitsweise - trotz der genannten Ansätze zur empirischen Forschung - und eine Überprüfung der Frage, in welchem Maße die Idealvorstellungen von den Lehrern verwirklicht werden können. Von Dörings Befragung (6) bei 18 Leh-

1) Fischer, A.: Erziehung als Beruf, in: Leben und Werk, hrsg. von K. Kreitmair, München 1950, S. 31 - 71

2) Schneider, F.: (1928), a.a.O. S. 103

3) Ebenda S. 103

4) Meyer-Dinkgräfe, W.: Der Lehrerstand, Berufspsychologische Erhebungen und Untersuchungen, Göttingen 1928;

Döring, W.O.: a.a.O.;

Caselmann, Chr.: Wesensform des Lehrers, Stuttgart 1953²

5) Keilhacker, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Eine experimentelle Untersuchung, Freiburg, 1932

6) Döring, W.O.: a.a.O.

rern für die Rechtfertigung von 7(!) Lehrertypen einmal abgesehen, fehlt eine Verifikation der Forderungen, häufig sogar eine Konkretisierung der Begriffe. Was ist etwa unter der magischen Eigenschaft der pädagogischen Liebe bei Spranger (1) wirklich zu verstehen, oder wie zeigt sich die logotrope Haltung des Lehrers (2) im einzelnen, welchen Unterschied sah Kerschensteiner etwa zwischen der Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes in der "Seele des Erziehers" (3) und der Gemüthaltung einer die "Gartenlaube" lesenden Hausfrau?

Wir wollten nach Bezugspunkten zwischen Lehrer und Gesellschaft suchen. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Sofern Lehrertugenden im Mittelpunkt des Interesses stehen, ist das Fehlen eines gesellschaftlichen Aspekts offensichtlich (die Ausnahmen bei F. Schneider wurden bereits erwähnt), denn auch die Vorbildlichkeit des Lehrers, die den Anschein eines Bezugs zur Gesellschaft erwecken könnte, ist wohl eher den auf Tiefe und Wahrhaftigkeit zielenden "privaten" als den "öffentlichen Tugenden" (4) zuzurechnen, die sich mehr auf die Reibungslosigkeit des mitmenschlichen Verkehrs beziehen. Wenn vom sozialen Typ des Lehrers gesprochen wird, ist die Verbindung zur Gesellschaft nur verbal gegeben, denn wenn E. Spranger in der Überzeugung von der Verflechtung des Seelenlebens mit den Kultursphären eine soziale Lebensform beschreibt (5), so zeigt sich hier eine Subjektivierungstendenz, die eine sachliche Betrachtung gesellschaftlicher Gegebenheiten wie Organisationsformen, Machtverhältnisse, Normen und Konflikte, um nur einige zu nennen, erschwert. Sofern von Verantwortlichkeit des Lehrers gegenüber der Gemeinschaft die Rede ist, muß im Hinblick auf die Gemeinschaftsideologie ein Bezug zur Gesellschaft ebenfalls bezweifelt werden (6). Die Einsicht, daß die Gesellschaft für den Lehrer

1) Spranger, E.: (1960), a.a.O. S. 80 ff.

2) Caselmann, Chr.: a.a.O.

3) Kerschensteiner, G.: (1959), a.a.O.

4) Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965, S. 327 ff.: "Die öffentlichen und die privaten Tugenden"

5) Spranger, E.: (1950), a.a.O.

6) Vergl. zur Kritik der Gemeinschaftsideologie besonders: Geiger, Th.: Demokratie ohne Dogma, München o.J.; Wilhelm, Th.: (1958), a.a.O.

eine Rolle spielen könnte, scheint in den idealistischen Arbeiten über den Lehrer höchstens vorbewußt gegeben zu sein.

Als Anregungen aus der idealistischen Literatur für die eigene Arbeit ergeben sich: Um der Nebulosität der Aussagen zu entgehen, müssen die Begriffe, mit denen gearbeitet wird, genau definiert werden. Statt unbewiesene Behauptungen aufzustellen, müssen Aussagen verifiziert werden, was am besten bei empirischer Arbeitsweise möglich ist. Um einen stärkeren Bezug zur Realität zu erreichen, sollte die augenblickliche Situation von Schule und Lehrer berücksichtigt werden, man könnte versuchen, mit den Betroffenen, den Lehrern, ins Gespräch zu kommen.

2.3.2 Standespolitisches Schrifttum

Eine von idealistischen Vorstellungen freiere, realistischere Betrachtung des Verhältnisses von Lehrer und Gesellschaft findet man bereits sehr früh in der nicht-wissenschaftlichen Literatur, etwa den Lehrerzeitungen oder Programmen und Festschriften von Lehrervereinigungen.

Hier wird in den stetigen Klagen über das geringe gesellschaftliche Ansehen der Volksschullehrer klar, welche große Bedeutung der öffentlichen Meinung beigemessen wurde.

Belastet durch die Hypotheken der Vergangenheit: drückende gesellschaftliche Not und entwürdigende Abhängigkeit von der Geistlichkeit, scheint sich im Standesbewußtsein der Lehrer neben einem "Theologenkomplex" (1) ein "Nicht-Anerkennungs-Komplex" entwickelt zu haben.

Die gesellschaftliche Isolierung wird als Folge zweier Umstände gesehen: Dem Lehrer fehlen die wirtschaftlichen Grundlagen, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, es fehlt ihm aber auch eine Berufsausbildung, die es ermöglichte, durch die Hintertür der Bildung in die Mittelstandsgesellschaft zu gelangen.

1) Frinks, K.: Die Sozialgestalt des Volksschullehrers, Festschrift zur Hundertjahrfeier des Dresdner Lehrervereins, Dresden 1933

"Der deutsche Gesellschaftskörper bewahrt wie kaum ein anderer eine starke soziale Tiefengliederung. Der Mensch wird nicht nach seinen inneren Werten, sondern nach der Größe seines Besitzes und der Höhe seiner Stellung, die im Titel kenntlich ist, bewertet" (1).

Das Gefühl der Lehrer, ungerecht behandelt zu werden, wird verschärft durch das von allen Seiten genährte Bewußtsein der Höhe und Wichtigkeit der eigenen Aufgabe, wobei sich auch immer wieder Vergleiche des eigenen als "refugium pauperum" (Frinks) geltenden Berufs mit anderen Berufen ergeben.

"Daß Menschen, die die Jugend zu bilden haben, denen geistig und sozial nachstehen sollen, die die Bäume, die Tiere, die Zähne des Menschen betreuen, haben die Lehrer nie begreifen wollen" (2).

Solche Gedanken, die nach dem zweiten Weltkrieg in der soziologischen Lehrerliteratur wieder aufgegriffen werden, lassen das Bemühen der Lehrer um gesellschaftliche Anerkennung zum Hauptmotiv standespolitischer Arbeit werden. Die drei Programmpunkte des 1863 gegründeten Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenvereins: angemessene Lehrerbesoldung, fachliche Schulaufsicht und Akademisierung der Lehrerbildung, werden von Fr. Polack in seiner Schrift "Was dem Lehrerstande und der Schule noch fehlt" (3) als Lebensfragen des Lehrerstandes folgendermaßen genau umrissen:

I. Neben einer tüchtigen beruflichen und allgemein wissenschaftlichen Bildung, wie andere gebildete Berufsstände sie erhalten,
II. eine auskömmliche Besoldung, die dem Lehrer das Leben eines Gebildeten und die volle Hingabe an die Berufsarbeit gestattet,
III. eine sach- und fachmäßige Schulaufsicht, die der Schulaufgabe wirksam dient und das erzieherische Ansehen des Lehrers erhöht" (4).

Diese drei Anliegen lassen sich auf die gleiche Wurzel zurückführen: Von einem gut besoldeten, von außerständischen Abhängig-

1) Frinks, K.: a.a.O., S. 76;

2) Ebenda, S. 53

3) Polack, F.: Was dem Lehrerstande und der Schule noch fehlt, Sammlung pädagogischer Vorträge, X. Band, Heft 1/2, Bonn, Berlin, Leipzig o.J.

4) Polack, F.: a.a.O., S. 5

keiten losgelöst und zu "akademischer Dignität" (Schleiermacher) gelangten Volksschullehrer erhoffte und erhofft man sich noch heute die lang ersehnte gesellschaftliche Anerkennung. Die Beobachtung dieses wesentlichen Anliegens der Lehrer soll als Anregung für die eigene empirische Untersuchung festgehalten werden.

2.3.3 Soziologische Lehrerliteratur

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurde in der Literatur über den Lehrer eine Verschiebung der Betrachtungsweise "vom Idealbild zum Realbild des Lehrers" (1) deutlich. Arbeiten, die sich mit dem sozialen Status, der beruflichen Situation, dem Berufsverständnis des Lehrers befassen, erörtern unter vielerlei Aspekten die Wichtigkeit der Gesellschaft für den Lehrer. Diese Gruppe der Literatur möchte ich als soziologische Lehrerliteratur bezeichnen.

2.3.3.1 Die soziale Stellung des Lehrers

Zunächst wird einmal die soziale Stellung des Lehrers in der augenblicklichen Gesellschaft geklärt. Am bekanntesten wurde die Untersuchung von Bolte (2), der den Volksschullehrerberuf innerhalb einer Berufsskala mit anderen Berufen vergleichen ließ. Solche Messungen des Prestiges wurden seither des öfteren wiederholt - wie mir scheint in berechtigter Weise wegen des zeitlich begrenzten Auswertungswertes. Bei Bolte erreichten die Volksschullehrer je nach dem Stand der Beurteiler den 9. bis 11. von Rangplätzen, bei Wurzbacher (3) den 7. von 17 Plätzen. Nach H. v. Recum (4) nehmen die Lehrer den untersten Rang der akademischen Berufe ein. Der Lehrberuf ist "der unterste Beruf in der Gruppe der akademischen und sonstigen Spitzenberufe, jedoch der oberste Beruf in der folgenden Gruppe

1) Schuh, E.: Ä.a.O., S. 20 ff.

2) Bolte, K.M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität, Stuttgart 1959, S. 36 ff.

3) Wurzbacher, G.: Das Dorf im Spannungsfeld der industriellen Entwicklung, Stuttgart 1954, S. 33

4) Recum, H. v.: Nachwuchsprobleme des Volksschullehrerberufs in Schleswig-Holstein, in: Soziale Welt (1955), S. 153 - 165
Ders.: Volksschullehrerbeuf und soziale Mobilität, S. 110, in: Soziologie der Schule, hrsg. von Heintz, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 108 - 119.

der nichtakademischen Berufe" (1). H. v. Recum spricht auch vom "untersten Grenzberuf der sozialen Oberschicht und Spitzenberuf der Mittelschicht" (2). In amerikanischen Untersuchungen wird der Lehrer der upper-lower oder bestenfalls der lower-middle class zugeordnet, wobei eine sechs-stufige Einteilung der Gesellschaft zugrunde gelegt ist: upper-upper, lower-upper, upper-middle, lower-middle, upper-lower und lower-lower class. So berichten Havighurst-Neugarten (3) von einer Befragung, bei welcher die Lehrer den 36. von 90 Rangplätzen erhielten. In einer Untersuchung von R. Mayntz wurde der Lehrer allerdings unter den Stadtinspektor an die Seite von Bäckermeister, Buchhalter und Lebensmitteleinzelhändler gestellt (4). In der jüngsten Untersuchung von Kratzsch/Vathke/Bertlein (5), in der die Lehrer selbst eine Bestimmung des Rangplatzes vornahmen, den sie in der Meinung der Gesellschaft einzunehmen glaubten, wird das ursprüngliche Ergebnis von Bolte wiederum bestätigt. Der Schwerpunkt liegt hier zwischen dem 9. und 11. Rangplatz.

2.3.3.2 Lehrer als Randfigur

Diese Stellung des Lehrberufs an der Nahtstelle zwischen akademischen und nichtakademischen Berufen läßt den Lehrer zur Randfigur, zum "marginal man" werden (6). Kennzeichen dieser Zwischenstellung, dieses Nirgends-Hingehörens, sind "Verunsicherung" (7) und Unzufrieden-

1) Recum, H. v.: (1955), a.a.O. S. 155

2) Recum, H. v.: (1959), a.a.O. S. 110

3) Havighurst, R.J., B.L. Neugarten: Society and Education, Boston 1967

4) Mayntz, R.: Gedanken und Ergebnisse zur empirischen Feststellung sozialer Schichten, S. 100, in: Soziologie der Gemeinde, hrsg. von R. König, Sonderheft 1 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1956, S. 79 - 104

5) Kratzsch, E.H., W. Vathke, H. Bertlein: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Weinheim 1967

6) Ausdruck von R.E. Park: Human Migration and the Marginal Man, in: American Journal of Sociology, 33 (1927/28), S. 881 - 893

7) Kob, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. Die Erzieherrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern, S. 93, in: Soziologie der Schule, hrsg. v. P. Heintz, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 91 - 107

heit mit der eigenen Lage (1). Noch schärfer wird die soziale Heimatlosigkeit von Hahne gekennzeichnet: "Die Lehrer sind die Clochards der Zivilisation" (2). Die Standortlosigkeit des Lehrers wird von Kob (3) auf einen anderen Bezug ausgeweitet: Der Lehrer steht nicht nur zwischen den sozialen Schichten, er steht ebenso zwischen der fertigen Gesellschaft der Erwachsenen, wo er keine spezifische Aufgabe hat, und der unfertigen Gesellschaft der Kinder, für die er die Erwachsenenwelt repräsentiert. Auch bei Tuggener (4) erhält die Mittelstellung einen anderen Hintergrund, wenn von einem Stand zwischen den Mächten, Parteien und Verbänden gesprochen wird.

Die aus dem Gefühl gesellschaftlicher Isoliertheit sich ergebende Unzufriedenheit wird sogar zum Hauptstörfaktor bei der Berufsarbeit des Lehrers. Fast 90 % der von Schuh befragten Lehrer klagten darüber (5). Dabei ist die Feststellung, die eigene soziale Stellung werde von den Lehrern selbst geringer eingeschätzt als von der Gesellschaft, kennzeichnend für die Empfindsamkeit, mit der Lehrer ihr Prestige betrachten (6). Daß die Unzufriedenheit mit dem sozialen Status nicht unbedingt zur Unzufriedenheit mit dem Beruf werden muß, zeigt ein Preisausschreiben der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung: "Wenn ich noch einmal wählen könnte (7). Nur 5 % der antwortenden Lehrer gaben an, ihren Beruf nicht wieder ergreifen zu wollen, und gar 80 % sagten bedingungslos ja zum Lehrberuf, während nach einer Emnid-Umfrage nur 61 % der Gesamtbevölkerung mit ihrer Berufstätigkeit "durchaus" zufrieden sind (8). Der geringe statistische Aussagewert der Zeitungsumfrage muß

-
- 1) Lemberg, E.: Zur Soziologie des Lehrers, in: Mitteilungen und Nachrichten, 1959, Nr. 21, S. 2 - 15
 - 2) Hahne, H.: Als Lehrer heute, Düsseldorf 1963, S. 84
 - 3) Kob, J.: (1959), S. 96 f.
 - 4) Tuggener, H.: Der Lehrer, Zürich 1962
 - 5) Schuh, E.: a.a.O. S. 112
 - 6) "Es ist bezeichnend, daß die Lehrer selbst das Ansehen, das sie in der Gesellschaft genießen, stark unterschätzen." Kob, J.: (1959), a.a.O. S. 95
 - 7) Vogetley, H.: Von der Freiheit des Lehrers. Anmerkung zum Preisausschreiben "Wenn ich noch einmal wählen könnte." in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 15 (1963) 19, S. 314 ff.
 - 8) Emnid-Informationen, 20 (1968) Nr. 11/12

allerdings berücksichtigt werden. Es ist kaum anzunehmen, daß ein repräsentativer Querschnitt der Lehrerschaft erfaßt werden konnte, eher drängt sich der Verdacht auf, solche Lehrer hätten bevorzugt zur Feder gegriffen, die ihrer Berufszufriedenheit ein literarisches Denkmal setzen wollten.

2.3.3.3 Aufstiegsberuf oder Selbstrekrutierung?

Mit der eigenartigen Zwischenstellung des Lehrerberufs ist auch ein positives Moment verbunden: Der Beruf des Lehrers galt lange Zeit als Aufstiegsberuf. Dabei ist ein Aufstieg in zweifacher Hinsicht feststellbar: Einmal als Aufstieg aus unteren Gesellschaftsschichten zum Lehrerberuf - nach Liebermann steigen die Lehrer, die aus der unteren Hälfte der Bevölkerung stammen, durch die Ergreifung dieses Berufs eine Stufe höher (1) -, zum anderen als Aufstieg vom Lehrerberuf zu höheren "vollakademischen" Berufen. Für die Schicht der Bauern, Handwerker, unteren und mittleren Beamten ergibt sich über den Lehrerberuf die Möglichkeit, nach zwei Generationen in die berufliche Oberschicht der Akademiker zu gelangen. "In einer dreistufigen Generationsfolge wirkte der Lehrerberuf als Zwischenstation und Sprungbrett ..." (2). Grams verallgemeinert diese Erscheinung: "Teaching has always been one of the most available ladders for social mobility" (3). Das gleiche lesen wir bei M. Liebermann: "teaching is one of the most important ways of climbing the social ladder" (4). Für deutsche Verhältnisse weist v. Recum diese "Plattformfunktion des Lehrerberufs" (5) nach dem durch die Akademisierung der Lehrerausbildung gegebenen "kollektiven Statuswechsel" (6) der Vergangenheit zu, da der Lehrerberuf seinen Erhebungen zufolge mehr eine Tendenz der Selbstrekrutierung zeige. In fast 60 % der Familien des von ihm befragten Lehrernachwuchses konnte v. Recum den Volksschullehrerberuf nachweisen (7). Dabei wurden

1) Lieberman, M.: Education as a Profession, Prentice-Hall, 1956

2) Recum, H. v.: (1959), a.a.O. S. 108

3) Grams, J.D.: Schools, Scholars, and Society, Englewood Cliffs 1965, S. 138

4) Liebermann, M.: a.a.O. S. 463

5) Recum, H. v.: (1959), S. 108, ders. (1955a), S. 575a

6) Ausdruck von Th. Geiger, in: Soziale Umschichtungen in einer dänischen Mittelstadt, Kopenhagen 1951

7) Berichtet wird darüber in: H. v. Recum: Nachwuchsprobleme des Volksschullehrerberufs in Schleswig-Holstein, in: Soziale Welt, 6 (1955), S. 153 - 165

allerdings Verwandte bis zum 3. Grad berücksichtigt - also auch Onkel und Tanten. Bei Berücksichtigung nur der Väterberufe sank der Anteil auf 27 %. Welchen Aussagewert die 60 % wirklich haben, würde sich erst erweisen, wenn Vergleichszahlen von anderen Berufen bekannt wären. Bei der großen Zahl der Lehrer und der Breite der berücksichtigten Verwandtschaft ist zu vermuten, daß vielleicht auch bei Förstern oder etwa bei Pfarrern der Prozentsatz der Lehrerverwandtschaften recht hoch liegt. In der Untersuchung von Horn wird die Selbstrekrutierungstendenz bei Berücksichtigung nur der Väter-Berufe bestätigt. "Wenige Berufe in unserer modernen Gesellschaft dürften ihren Nachwuchs in gleich starkem Maße aus den eigenen Nachkommen rekrutieren" (1). Allerdings wird im Gegensatz zu v. Recum hier die Gültigkeit der These des sozialen Aufstiegs durch den Lehrberuf - zumindest für hessische Verhältnisse - bestätigt.

Bei U. Undeutsch erscheint die Selbstrekrutierungstendenz der Lehrer weniger stark. Bei 22 % der männlichen Abiturienten, die Lehrer werden wollten, waren die Väter ebenfalls Lehrer (2).

In der Untersuchung von A. Steininger wollten nur 3,8 % der Söhne von Volks- und Mittelschullehrern den Beruf des Vaters ergreifen (3).

In einer anderen Abiturientenbefragung von G. Mietel (4) war die Zahl der Abiturienten, die angaben, Lehrer werden zu wollen, so gering, daß sie statistisch nicht ausgewertet wurde.

Die Diskrepanz, daß sich eine Selbstrekrutierungstendenz zwar bei Untersuchung der Lehrer, nicht aber bei Befragung der Abiturienten nachweisen läßt, scheint mir ihre Erklärung darin zu finden, daß sich Kinder aus Lehrerfamilien scheuen, ihren Berufswunsch, ebenfalls Lehrer zu werden, anzugeben. Somit wäre die Behauptung

1) Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs: Untersuchungen zu Quantität und Qualität, Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 139

2) Undeutsch, U.: a.a.O. S. 50

3) Steininger, A.: Studien- und Berufswünsche Frankfurter Abiturienten - ihr Alter und die Berufe ihrer Väter, Frankfurt 1962

4) Mietel, G.: Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf, Braunschweig 1967

Liebermanns (1) bestätigt, bei Lehrern fände sich eine ängstliche Besorgnis darüber, ob ihnen andere ansehen, aus welcher sozialen Gruppe sie kommen oder in welche Gruppe sie streben. Diese Selbstverleugnung wurde bereits oft als charakteristisch für das Verhalten von Lehrern aufgezeigt. Ich möchte hier auf eine Artikelserie der Hamburger Lehrerzeitung über das Selbstverständnis der Lehrer hinweisen, wo eine Fülle von Beispielen für das "understatement" oder die "Schamkomplexe" der Lehrer, unter anderem von H. Scheuerl, geboten werden: Lehrerinnen gaben sich auf einer Reise lieber als Studentinnen aus (2), Studenten antworteten auf die Frage nach ihrem Berufsziel noch kurz vor ihrem Examen: "Lehrer? Nie! Ich will 'ins Verlagswesen'" (3), Inhaber eines Lehramts - auch Professoren - fühlten sich geschmeichelt, wenn man ihnen sagte: Was? Lehrer sind Sie? Das merkt man Ihnen aber gar nicht an!" (4).

Nach dieser Abschweifung muß noch eine Folge der sozialen Stellung des Lehrers aufgezeigt werden.

2.3.3.4 Lehrer als Vermittler

Als weiteres Positivum der Zwischenstellung des Lehrers wird in der Literatur die Möglichkeit angesprochen, dem Lehrer könne aus seiner Position eine Vermittlerrolle zuwachsen. Dabei wird - losgelöst vom Ausgangspunkt der sozialen Stellung - die Vermittlerrolle zu einer spezifischen Aufgabe des Lehrers ausgeweitet. Solche Gedanken lassen sich bereits länger als ein Jahrhundert zurückverfolgen.

Der Lehrer soll vermitteln zwischen Vergangenheit und Gegenwart (5), zwischen den Generationen (6), zwischen Kind und Kultur (7), zwischen Kultur und Gemeinschaft (8), zwischen den Kindern verschie-

1) Liebermann, M.: a.a.O.

2) Hamburger Lehrerzeitung 15 (1962), 1, S. 10

3) Hamburger Lehrerzeitung 15 (1962), 18, S. 619

4) Hamburger Lehrerzeitung 15 (1962), 18, S. 619

5) Hammelsbeck, O.: Lehrer und Erzieher in unserer Zeit, in: Die Sammlung 12 (1957), 4, S. 169 - 177

6) Schleiermacher, F.: a.a.O.

Kob, J.: (1959), a.a.O.

7) Spranger, E.: (1960), a.a.O.

8) Fischer, A.: Leben und Werk, hrsg. v. K. Kreitmair, Band 5/6, München 1957

dener sozialer Schichten (1), zwischen Tradition und Veränderung, Bewahrung und Bewährung (2), zwischen der "Häuslichkeit der Wohnstube" und der "Öffentlichkeit des "Berufs" (3), "kleingruppenhaftem Privatraum und den Systemen der Öffentlichkeit" (4), zwischen Elternschaft und Staat (5).

Zusammenfassend kann zur sozialen Stellung des Lehrers festgehalten werden: Die Einordnung des Lehrberufs zwischen akademische und nichtakademische Berufe wird dahingehend interpretiert, daß der Lehrer zwischen zwei sozialen Schichten stehe. Aus dieser Zwischenstellung leitet sich die Möglichkeit ab, den Lehrberuf als Übergangs- oder Plattformberuf zu betrachten. Obwohl das Prestige des Lehrers - zumindest seit der Akademisierung der Ausbildung - erheblich gewachsen ist, der Lehrer faktisch einer sozial gehobenen Schicht angehört, ist bei Lehrern gleichsam als Anachronismus ein Gefühl der gesellschaftlichen Unterprivilegierung geblieben.

2.3.4 Konsequenzen aus der soziologischen Literatur über den Lehrer

Suchen wir wieder nach Anregungen für die eigene Arbeit, dann drängt sich eine Reihe von Einzelfragen auf: Wie wirkt sich die Stellung des Lehrers in der Gesellschaft auf seine Haltung gegenüber der Gesellschaft aus? Ist sich der Lehrer seiner gesellschaftlichen Heimatlosigkeit bewußt? Überhöht er seine Stellung zwischen den Gruppen zur Stellung über den Gruppen? Nimmt er seine Vermittlerrolle wahr? Ist das Gefühl der Unterprivilegierung resignativ oder mobilisiert es neue Aktivitäten: Aggressionen oder aktive Unterwerfung?

Eine wichtige Erkenntnis wird durch die soziologische Betrachtung vermittelt: die Notwendigkeit einer Differenzierung der Umwelt des Lehrers.

-
- 1) Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1949²
 - 2) Hentig, H. v.: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung, Stuttgart 1960
 - 3) Tuggener, H.: a.a.O., S. 212
 - 4) Kob, J.: (1959), a.a.O., S. 96
 - 5) Becker, H.: Die verwaltete Schule, S. 33 - 70, in: Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956

Die Gesellschaft, die den Rahmen für die soziale Einordnung des Lehrers bildet, wird in der hier zu behandelnden Gruppe der Literatur nicht als Einheit betrachtet. Es fällt vielmehr auf, daß einzelne Gruppen herausgestellt werden, in denen der Lehrer ein je anderes Verhalten zeigt, Gruppen, die auch ihrerseits den Lehrer anders betrachten.

2.3.4.1 Trennung zwischen Stadt und Land

Hier ist einmal die Unterscheidung in Stadt- und Landbevölkerung zu nennen, eine Einteilung, die sowohl für den sozialen Standort als auch für das Verhalten des Lehrers relevant zu sein scheint. So zeigt Neboisa (1) - wenn auch mit unzureichenden Methoden - eine gänzlich andere Situation der Volksschullehrerin auf dem Lande als der in der Stadt, was durch die Untersuchung von Gahlings-Moering (2) bestätigt wird. Das Land gilt vor allem als starker Isolationsfaktor für die Frau, während der männliche Lehrer mehr Anerkennung bei der ländlichen Bevölkerung erfährt. Auch bei der Frage nach den Störfaktoren im Beruf ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen Stadt- und Landlehrern. Stadtlehrer empfanden die "mehr pädagogischen" Störfaktoren als störender (etwa außerschulische Anforderungen, zu große Klassen, Disziplinarschwierigkeiten, geringe Anteilnahme der Eltern, geheime negative Miterzieher, häufiger Wechsel der Klassen (3), Landlehrer hielten "mehr persönliche und standespolitische" Faktoren für störender (Residenzpflicht, ungenügende Ausstattung der Dienstwohnung, moralische Überforderung, ständiger Umgang mit Unmündigen) (4).

Von Kratzsch/Vathke/Bertlein wird die ungünstigere Situation des Landlehrers bezüglich der Arbeitsbedingungen bestätigt (5).

-
- 1) Neboisa, M.: Die Lehrerin im Dorf, Bad Heilbrunn 1960
 - 2) Gahlings, J., E. Moering: Die Volksschullehrerin, Heidelberg 1961
 - 3) Schuh, E. (a.a.O.), S. 131
 - 4) Schuh: a.a.O., S. 131 f.
 - 5) Kratzsch/Vathke/Bertlein: (a.a.O.), S. 62 f.

2.3.4.2 Unterteilung nach sozialen Schichten

Eine differenziertere Einteilung der Gesellschaft wird in amerikanischen Untersuchungen vorgenommen, wenn neben Land und Stadt noch eine dritte Gruppe, die sog. suburbia, die Vorstadt, beschrieben wird. Diese Unterscheidung erweist sich hauptsächlich als eine solche des sozialen Prestiges. Die Behauptung von Grambs, die erste Generation lebe auf dem Lande, die zweite in der Stadt und die dritte zöge dann in die Vorstadt, scheint in gewissem Maße auch für unsere deutschen Verhältnisse zutreffend zu sein, wenn man die suburbia mit den Villenvierteln in Randbezirken unserer Großstädte gleichsetzt.

Eine noch weitergehende soziale Unterteilung wurde von R. Aibauer (1) vorgenommen: Für eine Befragung, welche Forderungen Eltern an die Lehrer stellen, wurden Schulen in solchen Stadtteilen ausgewählt, in denen folgende Berufsgruppen prozentual am häufigsten vertreten waren: kaufmännische Berufe, handwerkliche Berufe, Bahn- und Postangestellte, Industriearbeiter, akademische Berufe.

Abgesehen von der fehlenden Information darüber, wie diese Unterteilung technisch durchführbar war - meinen Erkundungen nach existieren nirgends statistische Angaben über Elternberufe aufgeteilt nach Schulsprengeln -, wird in der Auswertung der Befragung leider kaum auf Zusammenhänge zwischen sozialen Gruppen und Antworten eingegangen. Global wird schließlich festgestellt: "Eine Zusammenfassung des Bildes der Lehrerpersönlichkeit, wie es sich nach den vorliegenden Antworten der Elternbefragung darstellt, kann auf ein verschieden geartetes Bild der Lehrerpersönlichkeit in den aufgezeigten sozialen Schichten der Bevölkerung - das im Bereich der Möglichkeit liegt - nicht schließen" (2).

Eine ähnliche für die Stellung des Lehrers bedeutsame Aufteilung der sozialen Umwelt wird von Kob (3) vorgenommen. In seiner Studie über das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule stellt Kob einer Schule, die vorwiegend von Kindern aus gesellschaftlich gut gestellten Familien "mit akademischer

1) Aibauer, R.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Regensburg 1954

2) Aibauer, R.: a.a.O., S. 146

3) Kob, J.: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule, Würzburg 1958

Tradition" besucht wird, eine zweite Schule gegenüber, deren Schüler sich aus Angestellten- und Arbeiterfamilien einer Großstadt rekrutieren. Hinzugezogen werden dem Vergleich eine Kleinstadt-
schule und eine Internatsschule, deren Schüler zum Großteil aus den Landkreisen stammen. Auch bei seiner Untersuchung über das Verhältnis der Eltern zur Volksschule nahm Kob eine ähnliche Auf-
teilung des Untersuchungsgebietes vor: Schulen in Arbeiterwohnge-
bieten Hamburgs wurden mit solchen Schulen verglichen, die in Wohn-
gebieten des gehobenen Mittelstandes liegen. Als dritten Milieutyp
wählte Kob Schulen in gemischten Wohngebieten (1).

Im Verhalten der Lehrer wurden hierbei bedeutende Unterschiede fest-
gestellt, die später noch erörtert werden sollen. Die Unterteilung
der Gesellschaft in soziale Gruppen mit dem Hinweis auf unterschied-
liches Lehrerverhalten scheint mir so wichtig, daß sie auf jeden
Fall auch in die eigene Arbeit übernommen werden muß. Einmal kann
man so dem großen Komplex Gesellschaft etwas näher kommen, zum an-
deren würde eine Uneinheitlichkeit des Lehrerverhaltens in verschie-
denem sozialen Milieu geradezu zum Beweis für die Abhängigkeit des
Lehrerverhaltens von gesellschaftlichen Einflüssen werden, wenn es
gelingen würde, andere beeinflussende Faktoren auszuschließen oder zu kon-
trollieren.

2.4 Rollenproblematik des Lehrerberufs

Die im letzten Abschnitt erwähnte Haltung des Lehrers den Eltern
gegenüber führt zur Besprechung einer Haupteigenheit der neuen
Lehrerliteratur, der "Rollenproblematik des Lehrerberufs" (2).
Mit der Differenzierung der Gesellschaft in verschiedene Gruppen
ergibt sich die Frage nach den Forderungen und Erwartungen dieser
Gruppen an den Lehrer. Wichtig wird diese Frage, wenn man be-
denkt, daß die Lehrer nicht ausschließlich mit einem einzigen Teil
der Gesellschaft in Berührung kommen, daß sie vielmehr mit den un-
terschiedlichen Gruppen - und somit auch mit deren Erwartungen - zu

1) Kob, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963

2) Kob, J.: 1959, a.a.O.

gleicher Zeit konfrontiert sind. Die dabei zu erwartende Divergenz der Verhaltenserwartungen wird sogar als konstitutiv für die Situation des Lehrers genommen (1).

Bevor auf die in der Literatur berichteten unterschiedlichen Erwartungen an den Lehrer eingegangen werden kann, muß zunächst ein Wort zu den zugrundeliegenden Rollentheorien gesagt werden.

2.4.1 Elemente des Rollenbegriffs

Menschliches Verhalten und besonders Berufsverhalten wird im Zusammenhang gesehen mit den Verhaltenserwartungen, den Normen, die innerhalb eines gesellschaftlichen Systems oder innerhalb einer kleinen Gruppe, eines sog. Subsystems, bestehen, und an denen das Verhalten eines Inhabers einer bestimmten Stellung innerhalb des Systems, eines Status oder einer Position, gemessen wird. Erste Voraussetzung, um von Rollen zu sprechen, ist also die Annahme eines sozialen Systems, eines Systems mit- oder zwischenmenschlicher Beziehungen, wobei es weder auf die Größe des Systems noch auf die Zahl der Mitglieder ankommt (2). Der Wert der Abgrenzbarkeit eines organisierten Systems ist allerdings nicht zu leugnen (3). Die Lokalisation in einem System wurde von Linton als "Status" bezeichnet (4), ein Begriff, den man heute meist durch den Terminus "Position" ersetzt, während "Status" eher in Verbindung mit dem Sozialprestige gesehen wird und einen bestimmten Grad sozialen Ansehens bezeichnet (5). Als Beispiele für Positionen könnten wir nennen: Der Vater im sozialen System der Familie, der Lehrer im Schulsystem, der Werkmeister im Industriebetrieb, das zahlende Mitglied einer Partei, der Hausbesitzer in einer Kleinstadt. Es muß sich also nicht unbedingt um berufliche Positionen handeln.

-
- 1) Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, S. 465, in: Die Deutsche Schule, 54 (1962) X, S. 463 - 475; wieder abgedruckt in: K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München 1968
 - 2) Parsons, T.: The Social System, Glencoe, Ill. 1951
 - 3) Luhmann, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964
 - 4) Linton, R.: The Study of Man, New York 1936
 - 5) Kluth, H.: Sozialprestige und sozialer Status, Stuttgart 1957

Wer eine Position übernimmt, spielt eine Rolle, gleichgültig, ob man unter Rolle das tatsächliche oder das von anderen erwartete Verhalten verstehen will (1). Die Rollenerwartungen bleiben nicht auf die Aktivitäten des Rollenträgers beschränkt, sie können sich ebenso auf dessen Aussehen und Charakter beziehen. Solche erwartete Qualitäten werden "Rollenattribute" genannt. So stelle man sich etwa Schneider - wie Hofstätter bemerkt (2)- üblicherweise als schwächliche Leute vor, ein kräftiger Schneider würde ein gewisses Mißtrauen in seine Berufsbefähigung hervorrufen. Solche stereotype Vorstellungen wurden durch ein Experiment von S.A. Rice bestätigt, der einigen Photos von Personen Berufsbezeichnungen zuordnen ließ, wobei sich eine erstaunliche Übereinstimmung der Fehleinschätzungen ergab (3).

Auf weitere Begriffe wie Positions- und Rollenkonflikte wird später noch eingegangen werden.

2.4.2 Erzwungene oder freiwillige Rollenübernahme?

Über die Art des Bezuges zwischen Erwartungen und Verhalten liegen unterschiedliche Theorien vor.

Wir könnten mit Dahrendorf (4) in dem Erwartungsverhalten einen durch negative Sanktionen gestützten Zwang, eine Zumutung, sehen, Rollen also als Muß-Erwartungen betrachten, denen sich der Rollenträger gern entziehen möchte, um seine persönliche Freiheit auf-

1) Auf die vielfältigen Definitionen des Rollenbegriffs kann hier nicht eingegangen werden. Auf folgende Zusammenfassungen wird verwiesen: Banton, M.: Roles. An Introduction to the Study of Social Relations, London 1965. Biddle, B.J. und E.J. Thomas (Hrsg.): Role Theory. Concepts and Research, New York 1966. Gross, N., W.S. Mason and A.W. McEachern: Explorations in Role Analysis, New York 1958. Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968. Claessens D.: Rolle und Macht, München 1968. Ders.: Rolle und Verantwortung, in: Soziale Welt, 14 (1963) 1, S. 1 - 13. Hier wird auch auf die Diskussion zwischen Dahrendorf und Tenbruck über den Zwangscharakter der Rollenübernahme eingegangen.

2) Hofstätter, P.R.: Das Denken in Stereotypen, Göttingen 1960

3) Berichtet bei P.R. Hofstätter a.a.O.

4) Dahrendorf, R.: Homo sociologicus, Köln und Opladen 1964⁴

rechtzuerhalten, wobei es zur Entfremdung zwischen Rolle und Individuum kommen kann. Die Anpassung des Verhaltens an Erwartungen, also das Ausüben einer Rolle, kann aber auch amerikanischen Soziologen entsprechend ohne die starke Betonung des Gegensatzes zwischen einzelem und Gesellschaft gesehen werden. So geschieht bei Mead (1) das "role-taking" als freiwillige Orientierung am Verhalten der anderen. Noch stärker betont Moreno (2) die Zwangslosigkeit, wenn er von "role-playing" spricht und dem Erlernen von Rollen einen experimentellen Charakter zuweist. Von Linton (3) wird das Ausüben einer Rolle in der Verwirklichung nicht nur von Pflichten, sondern auch von Rechten gesehen, die einen Status ausmachen. Auch in der deutschsprachigen Literatur wird ein Abrücken vom Dahrendorfschen Rollenbegriff vorgenommen (4). Claessens (5) betont die Freiwilligkeit der Rollenübernahme, indem er einer Erweiterung von den äußeren Handlungen zum Innenbereich der Einstellungen und Haltungen das Wort redet. "Zur Rolle gehört nach der Auffassung der modernen Sozialwissenschaften ein Komplex von Emotionen, Identifikationen und Engagement, der nicht erzwingbar und insofern spontan ist" (6). Hiermit ist die Möglichkeit einer Internalisierung von Erwartungen angesprochen. Weitere Versuche, einer mechanistischen Abhängigkeit des Individuums von Verhaltensforderungen zu begegnen, werden in der Einführung der Begriffe "Rollenselbstdeutung" (7) und Ermessensspielraum deutlich. Es wird hier davon ausgegangen, daß die meisten Rollen nicht genau festgelegt seien, daß ein bestimmter Bereich für die persönliche Ausgestaltung durch den Rollenträger offenbliebe.

-
- 1) Mead, H.: Mind, Self and Society, Chicago 1934
 - 2) Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie, Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Köln und Opladen 1967².
 - 3) Linton, R.: The Study of Man, New York 1936
 - 4) Vergl. Tenbruck, F.: Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 13 (1961), S. 1 - 40
 - 5) Claessens, D.: Rolle und Macht, Grundfragen der Soziologie, Bd. 6, München 1968
 - 6) Ebenda S. 32
 - 7) Gronau, H.: Die soziologische Rollenanalyse, Stuttgart 1965, S. 118

Dieser Auffassung möchte ich mich hier anschließen, weil der Rollenspielraum - wie noch gezeigt werden wird - eine Bedeutung erlangt für die im nächsten Kapitel entwickelte Theorie des beruflichen Bezuges des Lehrers.

2.4.3 Position und Rolle bei Lüscher

Sehr überzeugend erscheint mir die Darstellung von Lüscher (1), die ich etwas breiter wiedergeben möchte, weil sie für die Klärung des Verhältnisses Lehrer - Gesellschaft einiges beizutragen verspricht.

Rollen sind die Beziehungen zwischen Inhabern verschiedener Positionen oder Status. Eine Position ist ein bestimmter Platz in einem sozialen System, der durch gewisse Erwartungen gekennzeichnet ist. Ein soziales System besteht aus einer Gruppe von Akteuren, die ihr Handeln unter ein gemeinsames Ziel stellen. Zur Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe ist eine gegenseitige Orientierung darüber notwendig, welche Teilaufgaben der einzelne bewältigen soll. Besteht die Aufgabe über längere Zeit, so verfestigen sich die Vorstellungen über die Arbeitsaufteilung und die Art der Arbeitsbewältigung, sie werden zu Normen. Da aber keine allgemeine Einigung aller Mitglieder des sozialen Systems über die Teilaufgaben jedes einzelnen Akteurs erzielt werden kann, entstehen unterschiedliche Erwartungen an die Einzelglieder des sozialen Systems. An jeder Position hängt also ein Bündel von Rollen, ein "role-set" (2). "Eine Position bildet eine Rollenmenge" (3). Ausdrücklich erwähnt werden muß hier, daß der Rollenbegriff bei Lüscher (in Anlehnung an Merton) nicht gleichzusetzen ist mit dem sonst üblichen Gebrauch von Rolle. "A role is a set of expectations applied to an incumbent of a position" (4). Der Rolle bei Gross würde "Position" bei Lüscher entsprechen, da die Rolle bei Lüscher enger gefaßt ist, als Beziehung zwischen Positionsinhabern, was bei Gross dann als Rollensektor bezeichnet wird.

-
- 1) Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968
 - 2) Begriff von Merton, R.: The role-set: Problems in Sociological Theory. British Journal of Sociology, 8(1957), S. 106 - 120
 - 3) Lüscher: a.a.O. S. 9
 - 4) Gross, N., W.S. Mason and W. McEachern: Explorations in Role Analysis, New York 1958, S. 67

2.4.4 Rollen- und Positionskonflikte

Die Einteilung von Lüscher erscheint mir daher sinnvoll, weil sie eine Unterscheidung ermöglicht zwischen der Rollenmenge einer Position und der Positionsmenge einer Person. Es ergeben sich terminologische Konsequenzen: Was im üblichen Sprachgebrauch als Rollenkonflikt bezeichnet wird, müßte also genauer Positionskonflikt heißen. Zur Verdeutlichung hierzu ein Beispiel für einen Positionskonflikt: Ein Mann kann neben seiner Position als Lehrer andere Positionen innehaben, etwa Familienvater, praktizierendes Mitglied einer Kirche, einer politischen Partei, einer Lehrerorganisation, Beamter, Schulleiter, Gemeinderat, Gartenbauvereinsvorsitzender, Berichterstatter für das Lokalblatt u.a.m. Einige dieser Positionen gehören eindeutig verschiedenen sozialen Systemen an. Die Arbeit des Gartenbauvereinsvorsitzenden wird von einem anderen Ziel bestimmt werden als die Arbeit des Lehrers. Positionskonflikte, die hier entstehen -wenn etwa eine Sitzung während der Schulzeit abgehalten werden soll -, sind unwesentlich und dürften sich leicht klären lassen.

Anders verhält es sich mit dem Verhältnis der Position des Lehrers zu der Position des Kirchen- oder Parteimitgliedes. Diese Positionen gehören zwar ebenfalls verschiedenen sozialen Systemen an - die Akteure, die zum sozialen System einer Kirche oder einer Partei gehören, haben primär andere Ziele als der Lehrer -, aber bestimmte Erwartungen an diese drei Positionen können identisch sein: Die Rolle dessen, der auf andere einwirkt, um sie von der eigenen für richtig befundenen Meinung zu überzeugen, kann den drei Positionen gleichermaßen zugehören. Bei der Konkretisierung dieser Rolle könnte es zu echten Positionskonflikten kommen, die endgültig nur zu klären wären, indem eine der Positionen aufgegeben wird.

Komplizierter wird die Situation, wenn wir die beiden Positionen Lehrer und Beamter vergleichen. Hier kann man sich Konflikten nicht durch Ausscheiden aus einer der Positionen entziehen. Obwohl Lehrer und Beamter ursprünglich verschiedenen Systemen angehören, sind beide Positionen gekoppelt, ein Positionskonflikt bei sich widersprechenden Rollenerwartungen innerhalb der beiden Positionen scheint unlösbar.

Wurde bisher von Positionskonflikten gesprochen, so ist nun zu klären, was denn als Rollenkonflikt verstanden werden soll. Der Schülervater X wünscht, daß sein Sohn im Rahmen des schulischen Biologie-Unterrichts aufgeklärt wird; Schülervater Y verbittet sich eine solche Einmischung in seine Erziehungskompetenzen. Für den Lehrer ergibt sich daraus ein Rollenkonflikt, da widersprüchliche Erwartungen an seine Position geknüpft sind.

2.4.5 Abgrenzung des sozialen Systems

Für die Klärung von Position und Rolle könnten diese Beispiele genügen. Um der wissenschaftlichen Redlichkeit willen soll aber noch ein weiteres Beispiel angeführt werden, wo ein Problem unübersehbar auftaucht, das bisher erfolgreich umgangen werden konnte.

Die Schülereltern Z wünschen die Aufnahme ihres 5jährigen - auch vom Lehrer als voll schulreif erkannten - Sohnes in die Grundschule. Der Schulrat als Vertreter des Staates verlangt die Ablehnung des Elternwunsches auf Grund der bestehenden Bestimmungen über die Schulaufnahme. Oder: Der Ortsgeistliche wünscht vom Lehrer, dieser möge im Rahmen des schulischen Musikunterrichts mit den Schülern Kirchenlieder erlernen. Ein Teil der Eltern - vielleicht auch der Lehrer selbst - sind gegen eine derartige Verwendung der Unterrichtszeit.

Hat es sich bei den erstgenannten Beispielen zur Klärung der Positionskonflikte um Positionen aus verschiedenen sozialen Systemen gehandelt - Konflikte entstehen hier nur, wenn der Lehrer in Personalunion mehrere Positionen auf sich vereinigt, - war ferner bei der Klärung der Rollenkonflikte selbstverständlich, daß die Erwartungen der Eltern an die Positionen des Lehrers legitim sind, da die Eltern Positionen im gleichen sozialen System wie der Lehrer innehaben, so ergibt sich jetzt die Frage, ob die Erwartungen der Kirche oder des Staates an den Lehrer anerkannt werden müssen, mit anderen Worten, ob Kirche und Staat zum gleichen sozialen System gehören wie der Lehrer, oder ob es sich hier um Ansprüche anderer Systeme handelt, denen dann eine viel geringere Bedeutung beigemessen würde.

Haben wir bisher so getan, als wüßten wir Bescheid über den Rahmen, in dem die Position des Lehrers steht, so ergibt sich nun die Notwendigkeit - und die Schwierigkeit, diesen Rahmen abstecken zu

müssen. Hierzu ist es unerlässlich, nach den Zielen, nach den gemeinsamen Aufgaben zu fragen, die das soziale System bestimmen. "Ein soziales System ist ... ausgezeichnet durch eine Aufgabe, die für die beteiligten Akteure besteht" (1). Nun ist es nicht einfach, einen Oberbegriff zu finden für das soziale Geschehen, in dem der Lehrer eine Teilaufgabe übernommen hat. Sollen wir es Kindererziehung nennen oder Ausbildung der heranwachsenden Generation oder Volksbildung? In Anlehnung an das, was im vorigen Kapitel über Erziehung gesagt wurde, möchte ich das gemeinsame Ziel zunächst einmal mit Enkulturation kennzeichnen. Fragen wir dann weiter nach den Akteuren, die neben dem Lehrer an dieser gemeinsamen Aufgabe arbeiten, ergibt sich, daß selbstverständlich auch der Ortsgeistliche und der Schulrat, um auf die letztgenannten, noch nicht geklärten Beispiele zurückzukommen - generell gesagt: die Kirche und der Staat - beim Hineinwachsen der Kinder in die bestehende Kultur mitzuarbeiten haben. Das soziale System, in das die Position des Lehrers nun einzuordnen wäre, müßte also alle jene Leute umfassen, die die gleiche Kultur haben, was gleichbedeutend ist mit allen Angehörigen einer Gesellschaft. Hier möchte ich mich in der Definition der Gesellschaft J.D. Grambs anschließen: "Society can be defined as a group of people who share a common culture, which includes the formal and informal social arrangements, the mores and language, the religious institutions and beliefs, and the processes of governing and ordering that envelop a group of similarly socialized persons" (2).

Obwohl wir uns nun mitten in einer Theorie der Bezüge des Lehrers zu anderen Positionen befinden, muß dieser Gedankengang hier noch einmal unterbrochen werden, um zum Ausgangspunkt der Überlegungen zurückzukehren. Es sollte gezeigt werden, daß innerhalb der Rollentheorien der Bezug zwischen Erwartungen und Verhalten auch ohne einen mechanistischen Zwangscharakter gesehen werden kann. Hierzu bietet Lüscher einen neuen Gesichtspunkt, der nun nach der Klärung von Position und Rolle dargelegt werden kann.

1) Lüscher, K.: a.a.O. S. 8

2) Grambs, J.D.: (1952), a.a.O. S. 4

2.4.6 "Positionskern" bei Lüscher

Die Rollen, die eine Position ausmachen, unterscheiden sich nicht in allen Aspekten, es wird angenommen, daß sie sich in bestimmten Bereichen überschneiden. Der Bereich, der allen - oder den meisten - Rollen gemeinsam ist, wird "Positionskern" genannt. Als Beispiel führt Lüscher an, "ein steter Hang zum Belehren" könnte den Positionskern beim Grundschullehrer ausmachen (1). Ein solcher Kristallisationspunkt würde weiter bei der Entscheidung in Rollenkonflikten zum Tragen kommen: Rollen, die dem Zentrum am nächsten kommen, würden als wichtig empfunden und sie bestimmten die Einschätzung der anderen Rollen. Das würde bedeuten, daß neu hinzutretende Erwartungen nicht unbewertet übernommen werden müssen, daß es vielmehr ein Regulativ gibt, an dem neue Rollenbeziehungen gemessen werden können. Was nun dieser Positionskern beim Lehrer wirklich beinhaltet und wie er erworben wird, ist freilich bisher noch nicht geklärt.

Fragen wir auch hier nach dem Stellenwert dieses Abschnittes im Rahmen der Arbeit, dann ergibt sich, daß jetzt das Anliegen der Arbeit neu formuliert werden kann. Wurde als Ziel bisher eine Klärung der Stellung des Lehrers im Zusammenhang des Verhältnisses der Schule zur Gesellschaft angegeben, so kann nun genauer gefragt werden: Durch welche gesellschaftlichen Gruppen wird die Position des Lehrers bestimmt? Richtet sich der Lehrer nach diesen Rollenerwartungen, wenn ja, nach welchen bevorzugt, welche werden übergangen, wie entscheidet er sich bei Rollenkonflikten? Oder werden Erwartungen, die an die Position des Lehrers geknüpft werden, bewußt geleugnet, übersehen? Hat der Lehrer ein Regulativ für sein Verhalten, einen Positionskern? Wie steht er zu den Rollen-Erwartungen? Sieht er sie als natürliche Gegebenheit oder als Einmischung in seine Aufgaben?

Ehe diesen Problemen nachgegangen werden kann, ist es nun an der Zeit zu berichten, welche Erwartungen an den Lehrer wir in der Literatur vorfinden. Hierbei handelt es sich - um dies vorweg zu sagen - hauptsächlich um Erwartungen, bei denen nicht angegeben wird, von wem sie kommen, wer sie vertritt.

1) Lüscher, K.: a.a.O. S. 13

2.5 Lehrer-Rollen in der Literatur

2.5.1 Amerikanische Zusammenfassungen

Welche Erwartungen an den Lehrer werden nun in der Literatur berichtet? Eine ausführliche Zusammenfassung findet sich in dem bereits zitierten Buch von Havighurst-Neugarten (1). Hier wird den Lehrerrollen in der Gemeinde, in der Schule und im Klassenraum nachgegangen.

Der Lehrer wird einmal als "Participant in community affairs" (2) bezeichnet, dessen Aktivität sich allerdings auf Kirchen- und Wohlfahrtsarbeit beschränkt - eine aktive Arbeit in einer politischen Partei bleibt tabu -, zum anderen gilt der Lehrer aber als "sociological stranger" (3), eine Rolle, die auch von Kob (4) mit der Standortlosigkeit des Lehrers angesprochen wurde. Den Anschein des Nicht-zur-Gemeinde-Gehörens kann der Lehrer durch unterschiedliche "subroles" erwecken: Als Idealist, als Sozialreformer - beide können ihre Ansichten nicht in der Wirklichkeit durchsetzen, oder als "sacred object" (5). "The teacher, like the minister, possesses a high degree of social sacredness" (6).

Einen Übergang zu den Rollen des Lehrers in der Schule bildet die Vorstellung, der Lehrer sei "surrogate of middle-class morality" (7).

Für das Leben des Lehrers in der Erwachsenenwelt ergibt sich daraus die Konsequenz, einen Lebensstil einhalten zu sollen, den sich der Lehrer seinem Gehalt nach nicht leisten kann - ein Gesichtspunkt, der bereits in der deutschen standespolitischen Argumentation früherer Jahre aufgetaucht war. Die Verbindung mit den Rollen des Lehrers in

1) Havighurst-Neugarten a.a.O.

2) Ebenda S. 435

3) Ebenda S. 437

4) Kob, J.: a.a.O. 1959

5) Havighurst-Neugarten a.a.O. S. 432

6) Ebenda S. 432: Zitat von Waller und Willard: The Teacher's Roles, Chapter 10, in: Sociological Foundations of Education, New York 1942, S. 217

7) Havighurst-Neugarten a.a.O. S. 441

der Schule ist dadurch gegeben, daß der Lehrer die Mittelklassen-Tugenden, etwa korrekte Sprache, gute Manieren, Bescheidenheit, Redlichkeit, seinen Schülern zu übermitteln hat. Ähnliche Formen der Mittelklassen-Moral finden sich bei Moore H. und Kleining G. (1): Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Strebsamkeit u.ä.

Diese Funktion als Vorbild wird durch die Rolle des Lehrers als "parent substitute" (2) nur noch bekräftigt.

An weiteren Rollen des Lehrers in der Schule sind zu nennen: der disciplinarian (3), der Richter (4), der Vertraute oder Freund der Kinder (confidante) (5). Diese Rollen lassen sich im Begriff des "mediator of learning" (6) zusammenfassen. Daß sich hier Rollenkonflikte ergeben können - etwa im Gegensatz Zuchtmeister und Vertrauensperson - scheint selbstverständlich.

Als wichtigste Rolle des Lehrers im Klassenraum erscheint die des Sozialisationsagenten (socializing agent) (7). Hier ist der Lehrer die Schlüsselfigur bei Interaktionen zwischen Gesellschaft, Schule und Schüler.

Außer der von Havighurst-Neugarten vorgenommenen Kategorisierung der Rollen finden sich weitere Einteilungen, so bei Grambs (8), die zwischen dem "director of learning" und dem "mediator of culture" unterscheidet, wobei zur ersten Gruppe neben den bei Havighurst-Neugarten genannten Rollen noch der Wissende, der Begutachter, der Vermittler einer moralischen Atmosphäre und das Mitglied einer institutionellen Hierarchie gezählt werden, während der mediator of culture sich konstituiert durch das Mitglied der Mittelklasse, das Vorbild der Jugend, den Pionier der Geisteswelt, die Person mit

-
- 1) Moore H. und Kleining, G.: Das Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 12 (1960), S. 86 - 119
 - 2) Havighurst-Neugarten a.a.O. S. 448
 - 3) Ebenda S. 445
 - 4) Ebenda S. 448
 - 5) Ebenda S. 449
 - 6) Ebenda S. 445
 - 7) Havighurst-Neugarten a.a.O. S. 455
 - 8) Grambs, J.: Roles of the Teacher, Chapter 6, in: The Teachers Role in American Society, 14. Jahrbuch der John Dewey Society, Lindley J. Stiles 1957

"Kultur", den public servant. Hinzu kommen wieder bereits erwähnte Rollen: Idealist, Fremder.

Eine dritte Unterscheidung nimmt Brim vor (1): Rollen des Lehrers in der Klasse, gegenüber den Kollegen, in der Gemeinde. Die Rollen des Lehrers in der Klasse werden von Brim als widersprüchlich gezeichnet: Der Lehrer soll ein instrumentales, also ein an der Sache orientiertes Verhalten zeigen, zugleich aber eine expressive Führerrolle einnehmen, d.h. er müsse zu Ungunsten des Lehrens die emotionale Seite der Schüler stärker berücksichtigen. Die Erforschung der Rollen des Lehrers im Kollegenkreis sieht Brim als vernachlässigt. Außer einigen Untersuchungen über das Verhältnis des Lehrers zum Schulaufsichtsbeamten liegen laut Brim in der amerikanischen Literatur keine Forschungen über so wichtige Themen wie informelle Gruppen innerhalb der Lehrerkollegien oder Identifikation mit Berufsrollen durch den Umgang mit Kollegen vor.

2.5.2 Lehrer-Rollen in der deutschen Literatur

Die Rollenvorstellungen in der deutschen Literatur decken sich weitgehend mit den hier erörterten, nur wurden sie noch nicht so systematisch wie in den genannten amerikanischen Arbeiten zu einem Bild des Lehrers zusammengefaßt. Ein Aspekt scheint hier allerdings neu, die Betonung des Lehrers als Erzieher.

Bereits Bungardt (2) deutet an, daß seinen vier Leitbildern (Schulmeister, Katechet, Akademiker, Staatsbeamter) für die heutige Zeit noch das Bild des Erziehers hinzutreten müßte. Auch Kob (3) spricht von der Erzieherrolle als eigentlich konstruktivem Element der Arbeit des Lehrers. Von Mollenhauer (4) wird die Wichtigkeit dieser Funktion des Lehrers bekräftigt. Auch Loch (5) hebt die Erzieherrolle des Lehrers hervor, im "Nur-Lehrer" sieht er sogar die Gefahr einer Destruktion des Lehrens. Allerdings finden sich auch Stimmen,

-
- 1) Brim, G. Jr.: Soziologie des Erziehungswesens, Päd. Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts 24, Heidelberg 1963, S. 44 ff.
 - 2) Bungardt, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes. Frankfurt 1959.
 - 3) Kob, J.: (1959), a.a.O.
 - 4) Mollenhauer, K.: (1962) a.a.O.
 - 5) Loch, W.: Die Destruktion des Lehrens durch den 'Nur-Lehrer', in: Pädagogische Arbeitsblätter, 13 (1961) 2, S. 49 - 62

die eine Abkehr von der Erzieher-Funktion, die als typisch für die Situation des heutigen Lehrers bezeichnet wird, begrüßen. Laut Rosensträter (1) habe sich der "ganzheitlich orientierte Erzieherberuf" mit seinem "religiösen Engagement" zu einem "mehr weiblich geprägten, aber fachlich orientierten Lehrberuf" (2) gewandelt.

2.5.3 Konsequenzen

Überlegen wir auch im Anschluß dieses Abschnittes eventuelle Konsequenzen für die vorliegende Arbeit, so ergibt sich hier die Notwendigkeit einer neuen Einschränkung des Themas.

Angesichts der Vielzahl der Lehrer-Rollen erweist sich die bereits vorgenommene Einengung der Arbeit auf den Volksschullehrer als noch zu gering. Wenn wir nach der Stellung des Lehrers zur Gesellschaft fragen, so denken wir wohl in erster Linie an den Freizeitbereich des Lehrers, an sein Verhalten außerhalb der Schule. Obwohl im deutschen Sprachraum kaum empirische Verifikationen zu diesem "Nachmittagssektor" der Lehrerrollen, wie ich ihn einmal nennen möchte, vorliegen (die neueste Untersuchung von Kratzsch/Vathke/Bertlein (3) über die gesellschaftliche Stellung des Lehrers sei hier ausdrücklich ausgenommen), möchte ich diesen Bereich aus meiner Arbeit weitgehend ausklammern (4). Dabei bin ich mir bewußt, daß dieses Vorhaben nicht ganz gelingen kann, da einige der "Nachmittags-Rollen" auch in die Dienstzeit des Lehrers ausstrahlen: Rollen etwa, aus denen der Lehrer nie herausschlüpfen kann (z.B. der "Wissende"), oder übergeordnete Rollen, denen sich andere Rollen des Lehrers in der Schule anpassen müssen (z.B. "Vorbild der Jugend").

Ich möchte mich vielmehr dem Vormittagsbereich des Lehrers, seiner Dienstzeit, zuwenden oder mit den bereits geklärten Begriffen der Soziologie ausgedrückt: Es soll die berufliche Position des Lehrers

-
- 1) Rosensträter, H.: Zum Wandel der Rolle des Volksschullehrers, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 44 (1968) 3, S. 277 - 283
 - 2) Ebenda, S. 283
 - 3) Kratzsch/Vathke/Bertlein a.a.O.
 - 4) Auf eine fast abgeschlossene Dissertation im Pädagogischen Institut der Universität Erlangen-Nürnberg zu diesem Bereich sei hingewiesen: Baier, H.: Die kulturellen Interessen und die Freizeit des Volksschullehrers.

betrachtet werden, ohne Rücksicht auf etwa zusätzliche Positionen, die ein Lehrer noch haben kann, für die er aber nicht oder nicht hauptsächlich bezahlt wird.

Richtet sich der Lehrer innerhalb seiner Dienstzeit oder bei der Erfüllung seiner Pflichten, bei dem, was er als seine Aufgabe ansieht, nach irgendwelchen an ihn gestellten Erwartungen? Überspitzt formuliert würde das Problem lauten: Läßt der Lehrer seine Unterrichts- und Erziehungsziele - um vorwegnehmend die Arbeit des Lehrers mit diesen beiden Begriffen Unterricht und Erziehung zu kennzeichnen - von Rollen-Erwartungen mitbestimmen oder gar völlig vorzeichnen? Inwieweit orientiert der Lehrer seine Unterrichts- und Erziehungsziele an den Forderungen anderer gesellschaftlicher Gruppen?

Es ist allerdings klar, daß durch den Sinn, wie hier von der Position des Lehrers gesprochen wurde, bereits zwei wesentliche Voraussetzungen stillschweigend gemacht wurden, nämlich einmal, daß es eine Position des Lehrers gibt, die sich trennen läßt von seinen anderen Positionen - es könnte ja sein, daß es zum Positionskern des Lehrers gehört, als Gemeindeschreiber zu wirken, um bei der Beratung schulischer Angelegenheiten mitreden zu können -, zum anderen wurde vorausgesetzt, daß die Position des Lehrers überhaupt beschrieben werden kann. Solche Voraussetzungen aber bedürfen noch der Klärung.

3 Theorie des beruflichen Bezugs des Volksschullehrers

Nach Klärung einiger Begriffe der Rollentheorien soll die berufliche Stellung des Lehrers in der Gesellschaft noch einmal neu durchdacht werden.

3.1 Die Gesellschaft als Bezugssystem

Der Beruf des Volksschullehrers kann als Position innerhalb eines sozialen Systems gesehen werden. Im vorausgegangenen Kapitel hatte ich vorgeschlagen, die Gesamtgesellschaft als dieses soziale System zu betrachten, Enkulturation der heranwachsenden Generation als das gemeinsame Ziel, an dem der Lehrer mitarbeitet. Sozialisation oder Enkulturation als gesamtgesellschaftliches Anliegen zu betrachten, braucht wohl kaum eigens gerechtfertigt zu werden. Diesen Tatbestand zu bezweifeln, hieße, die Augen zu verschließen vor der Tatsache, daß Erziehung schon immer - lange vor ihrer Institutionalisierung und der Konstituierung der Erziehungswissenschaft - in jeder Gesellschaft stattgefunden hat und auch neben den speziellen Erziehungsinstitutionen stattfindet, es würde auch bedeuten, die historische Entwicklung zu leugnen, die zeigt, daß eigene Erziehungsinstitutionen erst dann notwendig werden, wenn die Gesellschaft zu komplex ist, als daß sich der "Transport der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft" (1) von selbst, also ohne Verschulung und Spezialisierung der Erziehungsfunktionen, innerhalb der gesellschaftlichen Gruppen vollzöge. Für einen so weit gesteckten Rahmen (Gesellschaft als Bezugssystem) spricht auch die sich allmählich durchsetzende Erkenntnis, der Mensch als soziales Wesen sei sein Leben lang - also auch nach der Schulzeit - in unserer "Lerngesellschaft" (2) Sozialisationsprozessen unterworfen.

(1) Tenbruck, F.H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven, Schriftenreihe "Soziologie", hrsg. von A. Bergstraesser, Freiburg 1962, S. 21

(2) Bednarik, K.: Die Lerngesellschaft. Das Kind von heute - der Mensch von morgen, Wien, München 1966

Daß die Enkulturation nicht mit der Schulzeit abgeschlossen ist, wurde bereits bei der Einführung dieses Begriffes von Herskovits selbst angeführt (1). Auf die Tatsache der Erwachsenen-Sozialisation wird besonders von Brim (2) und Merton (3) hingewiesen. Auch Scharmann macht darauf aufmerksam (4). Dabei wird unter Erwachsenen-Sozialisation vor allem das Erlernen von Berufsrollen, also berufliche Sozialisation verstanden.

Wenden wir uns nun den anderen Personen, Gruppen und Institutionen zu, die neben dem Lehrer an der gemeinsamen Aufgabe beteiligt sind. Als - der Zeit wie der Bedeutung nach - erster "Sozialisationsfaktor" ist die Familie zu nennen (5). Unter ihrer Obhut macht das Kind die ersten Erfahrungen, vollziehen sich die ersten Begegnungen des Heranwachsenden mit Verhaltensmustern, Werten und Maßstäben unserer Kultur. Neben den Eltern sind hier alle anderen Kontaktpersonen der Lebensgemeinschaft des Kindes an-

-
- (1) Herskovits, M.J.: Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology, New York 1951⁵, S. 41
 - (2) Brim, O.G.Jr. and S. Wheeler: Socialization after Childhood: Two Essays, New York, 1966
 - (3) Lüscher (Lüscher, K., a.a.O. S. 30) sieht in Merton einen der ersten, der sich in den fünfziger Jahren systematisch mit Erwachsenensozialisation beschäftigt hat. Etwa in: Merton, R.K.: Social Theory and Social Structure, Glencoe 1957
 - (4) Scharmann, Th.: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band II, Stuttgart 1966
 - (5) Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band III, Stuttgart 1968
Über die Erziehungsfunktionen der modernen Familie informieren besonders:
Mayntz, R.: Die moderne Familie, Stuttgart 1955
Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur zweiten sozio-kulturellen Geburt des Menschen, Berlin 1962
Goode, W.J.: Die Struktur der Familie, Köln und Opladen 1960 (3. Aufl. 1967)
Ders.: Soziologie der Familie, Grundfragen der Soziologie, Band 8, München 1967
Christensen, H.T. (Hrsg.): Handbook of Marriage and the Family, Chicago 1964
Eisenstadt, S.N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur, München 1966

zuföhren: Geschwister, Pflegepersonen, evtl. Großeltern oder andere Verwandte, die durch ihr Beispiel, ihre Erwartungen und Sanktionen Sozialisationsprozesse ingangsetzen. Außerhalb des Hauses treten dann die peer groups, informelle oder formelle, meist altershomogene Gruppen, als beeinflussende Faktoren hinzu (1), die spezifische Erwartungen - meist mit größerem Erfolg als das Elternhaus - durchsetzen. Auch durch Erwachsene in der Nachbarschaft, durch das gesamte Milieu des Wohnviertels, werden bestimmt Formen zu sprechen, zu denken und zu leben, an das Kind herangetragen.

Einen - bereits von der zeitlichen Dimension her - bedeutenden Prägefaktor stellt die Schule dar (2), mit Lehrern und Lehrerinnen, gleichaltrigen, älteren und jüngeren Mitschülern und Mitschülerinnen, mit vielen neuen Kulturgütern, die durch Bücher, Bilder, Filme und in vielerlei Unterrichtsformen an das Kind herangebracht werden, mit Klassennormen, Ein- und Unterordnungsformen innerhalb der Schüler und der Lehrer, mit staatlich vorgeschriebenen Unterrichtsfächern, -zeiten und -stoffen.

In der Schule, aber in gleichem Maße auch außerhalb der Schule bemühen sich die Kirchen um die Weitergabe religiöser Normen an die Heranwachsenden.

Parteien werben bei der Jugend um Verständnis für ihre Auffassungen von bestmöglichen Regierungsformen.

Illustrierte bieten Vorstellungen, wie man als Erwachsener lebt. Die Beeinflussung durch Fernsehsendungen vollzieht sich in einer für den Heranwachsenden bequemen und fast unbemerkten Weise.

(1) Vergl. hierzu: Hare, A.P., E.F. Borgatta, R.F. Bales (Hrsg.): Small Groups, New York 1966

(2) Vergl. hierzu: Eisenstadt, S.N.: Die grundlegenden sozialen Charakteristika der modernen Erziehungssysteme, S. 165 - 168 in: Von Generation zu Generation, München 1966
Loch, W.: Die Funktionen der Schule in der modernen Gesellschaft, in: H. Glaser (Hrsg.), a.a.O. S. 99 - 103
(Hier werden die Funktionen der Schule in Korrelation zu Strukturen der modernen Gesellschaft gesehen.)

Die Liste der Instanzen, die zur Enkulturation der Jugend beitragen, ließe sich noch um etliches verlängern (1).

Gestehen wir all diesen Gruppen - also auch den "geheimen Miterziehern" - eine Funktion bei der Enkulturation zu, räumen wir ihnen gleichberechtigte Positionen ein, (wobei "gleichberechtigt" nichts über die Wichtigkeit der einzelnen Positionen auszusagen braucht), so ergeben sich für den Rahmen der vorliegenden Arbeit unüberwindbare Schwierigkeiten durch die Unüberschaubarkeit der Positionen und der zwischen ihnen bestehenden Beziehungen. Wegen dieser Schwierigkeiten, weniger wegen der in Kauf zu nehmenden Benachteiligung der "Berufserzieher", ergibt sich die Notwendigkeit, das bisher angenommene Schema zu modifizieren, das soziale System enger zu fassen, was zugleich eine zahlenmäßige Verringerung der Akteure und damit einen besseren Überblick über Positions-Beziehungen mit sich bringen muß. Die Einengung des Bezugssystems resultiert also aus dem Bemühen um Operationalisierbarkeit des Problems. Der Versuch, den Beruf des Lehrers in einem gesamtgesellschaftlichen Bezug zu sehen, soll allerdings nicht als hinfällig gelten, es sei hier schon angedeutet, daß für bestimmte Berufe, die "professions", denen auch der Erzieherberuf zugerechnet werden muß (2), ein spezifisches Verhältnis zur Gesellschaft - nämlich der Dienst an der Allgemeinheit - konstitutiv ist (3).

3.2 Die Schule als soziales System

Als enger gefaßtes soziales System soll nun die Schule gesetzt werden - nicht als eine bestimmte Einzelschule, sondern als Institution. Die das System konstituierende Aufgabe ist dann die schulische Enkulturationshilfe. Von den vorher genannten Akteuren bleiben nun neben dem Lehrer: der

-
- (1) Einen ausführlichen Überblick über die Sozialisationsfaktoren gibt: Tenbruck, F.H., (1962) a.a.O.
 - (2) Lieberman, M.: Education as a Profession, Prentice-Hall 1956
 - (3) Vollmer, H.M., and D. Mills (Hrsg.): Professionalization, Prentice-Hall 1966

Staat als Organisator, die Gemeinde als Geldgeber, die Kollegen als inner-institutionelles Kontrollorgan, die Eltern als Mitarbeiter und schließlich die Schüler als Betroffene. Zu überlegen wäre, ob nicht Pädagogik und Didaktik als verantwortliche Disziplinen für die Klärung und Bereitstellung von Arbeitsgrundlagen und -techniken hinzugerechnet werden müßten. Vor- und außerschulische Faktoren bleiben zunächst einmal außerhalb des Systems. Es sei hier darauf hingewiesen, daß dies durchaus nicht selbstverständlich ist. So haben Partei und Jugendverbände in der DDR ihren festen Platz innerhalb der schulischen Erziehung. "Daß Schule und Jugendorganisation Hand in Hand arbeiten müssen, gehört sozusagen zum Staatskunst-Kredo der SBZ" (1). FDJ-Vertreter sitzen im Lehrerkollegium jeder größeren Schule in Mitteldeutschland als "hauptamtliche Pionierleiter" (2).

Von der Stellung der Kirchen in unseren Schulen wird noch zu sprechen sein.

Wurde bei der Aufzählung der beteiligten Akteure bereits eine Festlegung ihrer Teilaufgaben versucht, so macht eine kurze Charakterisierung der Teilaufgabe des Lehrers Schwierigkeiten. Wählen wir hierfür den Begriff "Unterricht", mag eingewendet werden, die Arbeit des Lehrers zu eng zu fassen, wählen wir den Begriff "Erziehung", trifft uns der Vorwurf, den Rahmen zu weit gesteckt zu haben. Die Tatsache, daß sich eine befriedigende Kennzeichnung der Position des Lehrers nicht auf Anhieb einstellt, läßt vermuten, daß es eine solche treffende Charakterisierung nicht gibt. Diese Unsicherheit bei der Aufstellung eines Berufsbildes des Lehrers wurde bereits häufig beklagt (3).

Es soll also versucht werden, die Position des Lehrers aus

(1) Lange, M.G.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Frankfurt 1954, S. 237

(2) Ebenda, S. 237 ff. (Jugendorganisation und Schule)

(3) Siehe: Lemberg, E.: Zur Soziologie des Lehrers, in: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für internationale pädagogische Forschung, 1959 Nr. 21, S. 2 - 15

den Erwartungen der anderen Positionsinhaber zu erschließen. Dabei muß zunächst solchen Erwartungen nachgegangen werden, die sich auf die Arbeitsteilung zwischen den Positionen beziehen. Ich möchte mit den Beziehungen zwischen Lehrer und Staat beginnen.

3.2.1 Beziehungen zwischen Lehrer und Staat

Welche "Arbeitsteilung" wurde im Hinblick auf das gemeinsame Ziel, die Enkulturation der Schüler, zwischen Lehrer und Staat vereinbart?

Der Staat liefert das "Schülermaterial" mit Hilfe des Schulpflichtgesetzes, er zwingt - wenn auch indirekt - die Gemeinden zur Bereitstellung des Arbeitsplatzes, er bestimmt die Arbeitszeit, er garantiert die Einhaltung der einmal festgelegten Ordnung beim Ablauf der Arbeit, indem er zur Unterdrückung der Widerstände von seiten der Schüler die Lehrer mit Machtbefugnissen ausrüstet, etwaige Widerstände von Lehrern aber durch Koppelung der Position des Lehrers mit der Position eines Staatsbeamten verhindert. Zu den Sanktionen, mit denen alle Beamten zu rechnen haben, tritt beim Lehrer noch ein weiterer Unsicherheitsfaktor hinzu: Sein Aufstieg als Beamter ist abhängig von einer unter Ausschluß jedes Zeugen stattfindenden Begutachtung, die in das Ermessen eines einzelnen Vorgesetzten gelegt wurde, der die Arbeit des Lehrers - ohne Einräumung eines Einspruchsrechts - nach Kriterien beurteilen soll, über die sowohl bei Gutachtern als auch bei Begutachteten völlige Unklarheit herrscht. Der Staat schafft also die äußeren Voraussetzungen für die Arbeit des Lehrers. Wie sieht es nun mit Vorschriften bezüglich der Arbeit selbst aus?

3.2.1.1 Erwartungen des Staates

In den zur Zeit gültigen "Richtlinien für die bayerischen Volksschulen" (1) finden sich hierzu einige Leitgedanken, die ich als Beispiel auszugsweise zitieren möchte.

"Die Schule ist eine Stätte des Lehrens und Lernens, der Erziehung und Lebenshilfe" (2). "Die zentrale Aufgabe der Schule ist der Unterricht" (2). "Unterricht ist mehr als bloßes Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten. Er zielt auf lebendiges Wissen und Können, auf geistige Selbstständigkeit und verantwortungsbewußte Haltung" (3). "Erziehung ist Hilfe, die dem jungen Menschen zur Weckung und Festigung einer selbstverantwortlichen, sozialen, sittlichen und religiösen Haltung gegeben wird. Der Erzieher muß sich seiner Wirkung als Vorbild bewußt sein" (3). Verlangt ist "eine betonte Hinwendung zum Schüler, wobei der objektive Anspruch des Lehrgutes gewahrt bleiben muß" (3). "Die schulmäßige Ordnung des Lehrgutes erfolgt in einzelnen Fächern und in Stufen" (4). "Die Stoffpläne .. dieser Richtlinien enthalten in verschiedenen Fächern Rahmenthemen, die in eine große Zahl von Einzelthemen gegliedert sind. Die Rahmenthemen sind verbindlich,.." (5). Es folgen in einem Abschnitt, der "Unterrichtsvollzug" überschrieben ist, einige appellative Sätze über Selbsttätigkeit des Schülers, Verinnerlichung, Individualisierung, Sozialcharakter des Unterrichts, Zusammenarbeit der Lehrer, ergänzt durch Warnungen vor übermäßigem Einsatz von Nachbildungen als Ersatz der Wirklichkeit, vor Geringschätzung des Wissenserwerbs, vor Verfall der Unterrichtskunst durch Improvisation. Zum Schulleben wird weiter ausgeführt: "Die Schule soll eine Pflegestätte guter Umgangsformen sein In den ersten Schülerjahrgängen wird der Lehrer mit ruhiger Bestimmtheit die gu-

(1) Richtlinien für bayer. Volksschulen, 1. mit 9. Schülerjahrgang, München 1966 (Die Beschränkung auf Bayern erfolgt hier - wie anfangs bereits angekündigt - in der Absicht, exemplarisch eine für die meisten Bundesländer typische Situation zu schildern.)

(2) Ebenda S. 11

(3) Ebenda S. 12

(4) Ebenda S. 18

(5) Ebenda S. 20f.

te Umgangssitte sichern ... Grundlage für das Zusammenleben ist die gegenseitige Ordnung" (1). Der Staat erläßt also Bestimmungen, welche die Aufgaben der Volksschule, die Auswahl des Lehrgutes, die Art des Unterrichtens und Zusammenlebens in der Schule betreffen. Während die meisten Angaben unbestimmt und nebulos gehalten sind, zeichnen sich die Vorschriften bezüglich des Lehrgutes durch Klarheit aus. Neben den verbindlichen Angaben der Stoffpläne gibt es in Bayern - um die einmal gewählte regionale Beschränkung beizubehalten - auch Bestimmungen über Lehrmethoden, etwa wie im Erstunterricht das Lesen erlernt werden soll oder auf welchen Wegen wichtige Rechenarten gelöst werden müssen. Weitere detaillierte Angaben zu Aufgaben des Lehrers finden sich in der "Bayerischen Landesvolksschulordnung" (2) - so zur Aufsichtspflicht des Lehrers vor dem Unterricht und in den Pausen, zum Schriftwesen des Lehrers, zur Genehmigungspflicht von Nebentätigkeiten, zur Wohnungswahl, zur parteipolitischen Betätigung u.ä. Diese Bestimmungen erscheinen mir aber eher an die Position des Beamten gerichtet und daher in unserem Zusammenhang nicht wesentlich.

3.2.1.2 Erwartungen der Lehrer

Die Erwartungen der Lehrer an den Staat im Hinblick auf die Arbeitsteilung dürften recht uneinheitlich sein. Während die Schaffung der äußeren Voraussetzungen für den Schulbetrieb wohl selbstverständlich als Kompetenz des Staates gilt, gibt es bei den Einzelvorschriften keinen Konsens unter den Lehrern. Manche finden die Bestimmungen zu engend, andere rufen nach präziserer Abgrenzung der Tätigkeiten. Die Ablehnung von Gängelungen unter Berufung auf die Eigenverantwortlichkeit des pädagogischen Bewußtseins der Lehrer steht für die meisten Lehrer aber nicht im Wider-

(1) Richtlinien für bayer. Volksschulen, 1. mit 9. Schülerjahrgang, München 1966 S. 24

(2) Feigel, K., E. Keitel: Bayerische Landesvolksschulordnung mit Volksschulgesetzen und anderen amtlichen Bestimmungen, München 1959

spruch mit der allgemein anerkannten Erwartung an den Staat, für die Berufsausbildung der Lehrer zu sorgen. In den Ausbildungsstätten der Lehrer hat der Staat durch Ernennung von Dozenten und Erlass von Prüfungsordnungen die Möglichkeit, bestimmte Vorstellungen eines pädagogischen Bewußtseins an die Lehrer heranzubringen.

Kritischer als die staatlich geregelte Lehrerausbildung wird die Abhängigkeit des Lehrers vom Staat in seiner Stellung als Beamter betrachtet. Es fehlt nicht an Stimmen, die die Rolle des Lehrers als weisungsgebundenen Beamten mit seiner Rolle als Erzieher unvereinbar finden. "Der Lehrer als Beamter ist ebenso ein Widerspruch in sich wie es etwa der Richter als Beamter oder der Arzt in staatlichem Dienst ist" (1).

3.2.2. Lehrer - Eltern - Beziehungen

Betrachten wir nun mit den Eltern eine zweite Gruppe innerhalb des schulischen Systems.

3.2.2.1 Erwartungen des Lehrers

Der Lehrer erwartet von den Eltern bestimmte "Arbeiten", die teilweise geleistet sein sollen, wenn das Kind in die Schule geschickt wird, etwa Erziehung zur Sauberkeit, Übermittlung von Grundformen des menschlichen Verhaltens, Schaffung einer schulfreundlichen Einstellung beim Kind. Er erwartet aber auch eine ständige Mitarbeit der Eltern während der Zeit der Schulpflicht: Sorge für den regelmäßigen Schulbesuch, finanzielles Aufkommen für schulische Forderungen (Ausrüstung mit den notwendigen Utensilien, Bücheranschaffungen, Beiträge für Veranstaltungen im Rahmen

(1) Schorb, A.O.: Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart 1962, S. 87

siehe auch Becker, H., a.a.O.

Ellwein, Th.: Was geschieht in der Volksschule? Berlin, Bielefeld 1960

der Schule, Spenden bei Sammlungen usw.), Ermöglichung und Überwachung der Hausaufgaben, Anerkennung von Leistungsforderungen der Schule, Beeinflussung der Kinder im Sinne der Schule, was sich in negativen Formulierungen besser ausdrücken läßt: Keine Untergrabung der Autorität des Lehrers, keine Maßnahmen zur Gefährdung des Vertrauensverhältnisses zwischen Schüler und Lehrer, keine Erziehungsmaßnahmen, die schulischen Bemühungen entgegengerichtet sind. Diese zum Teil noch weiter konkretisierbaren Angaben über Erwartungen der Lehrer an die Eltern mögen hier genügen.

3.2.2.2. Erwartungen der Eltern

Was erwarten nun die Eltern ihrerseits vom Lehrer?

In der Literatur finden sich auf diese Frage erstaunlich wenig konkrete Antworten. Dies mag daran liegen, daß man mit Dahrendorf (1) der Meinung ist, Erwartungen an eine Position könnten nur von organisierten Bezugsgruppen als Muß- oder Soll-Erwartungen kommen. Vorstellungen der Schüler-Eltern würden nur nichtfixierte Kann-Erwartungen darstellen. In diesem Zusammenhang wirft Dahrendorf Gross vor, er habe in seiner Untersuchung über Schulräte (2) einen Irrweg beschritten, indem er die Mitglieder der Bezugsgruppen über ihre Erwartungen an die Position des Schulrats befragte. Man dürfe die Tatsache der Gesellschaft nicht auf die unsichere Basis von Mehrheitsmeinungen stellen, indem man sie an die Willkür der Fragebogenantwort ausliefert (3). Einleuchtender ist die Bemerkung Dahrendorfs, die Kann-Erwartungen der Eltern würden sich nur in konkreten Situationen herauskristallisieren. Nicht einzusehen ist, warum man solche Situationen nicht auch in Fragebögen präjudizieren könnte.

Wenden wir uns nun den Autoren zu, die trotzdem Elternbefragungen über die Erwartungen an den Lehrer durchgeführt haben.

-
- (1) Dahrendorf, R. (1964) a.a.O.
 - (2) Gross, N. et al. (1958) a.a.O.
 - (3) Dahrendorf, R. (1964) S. 37

Nach der bereits erwähnten Befragung von Aibauer (1) sehen die Eltern die Hauptaufgabe des Lehrers in der Erziehung, die in Gegensatz zu einer reinen Unterrichtstätigkeit gesetzt wird. (82% der Befragten sind für Erziehung, 15,3% wollen die Erziehertätigkeit etwas eingeschränkt wissen, 2,7% votieren für "reinen" Unterricht). Als unentbehrliche Eigenschaften des Lehrers werden von mehr als zwei Drittel der befragten Eltern Gerechtigkeit, von etwa einem Drittel unterrichtliche Fertigkeiten und die Fähigkeit, Disziplin zu halten, angegeben. Körperliche Strafen stoßen durchweg auf Ablehnung. Fast alle Eltern (90%) sehen in einem persönlichen Verhältnis des Lehrers zu Kindern und Eltern ein Wesensmerkmal des guten Lehrers.

In einer neueren Untersuchung von Kob (2) bietet sich ein differenzierteres Bild der Elternwünsche: Nur Eltern der unteren sozialen Schichten sehen Schule und Lehrer als "Mithelfer bei der Erziehung" (3), während Eltern des gehobenen Mittelstandes die Erziehung noch immer als ihr eigenes Anliegen betrachten, das sie sich nicht vom Lehrer abnehmen lassen wollen. Als Hauptaufgabe der Lehrer wird die Wissensvermittlung angegeben. Außerdem erwarten Eltern mit starkem "pädagogischen Selbstbewußtsein" (4) - ein Terminus von Kob zur Charakterisierung der Elterngruppe, die eine Eigenständigkeit von Schule und Familie betont - vom Lehrer Zusammenarbeit mit den Eltern, die vor allem in Informationen über die Leistungen der Schüler und in Beratung über häusliche Förderungsmöglichkeiten besteht. Die gleichen Erkenntnisse hat Kob vorwegnehmend bereits 1959 berichtet (5), wenn er die Erwartungen der Eltern an den Lehrer folgendermaßen zusammenfaßt: Der Lehrer sei Begutachter der Kinder, Informationsquelle, Spezialist für Aufnahmeprüfungen in weiterführende Schulen, er habe keine eigene Erziehungsaufgabe. Für die Oberstufe der Volksschule trete

(1) Aibauer, R.B. a.a.O.

(2) Kob, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963

(3) Kob, J.: (1963) a.a.O. S.49

(4) Ebenda S. 41

(5) Kob, J.: (1959) a.a.O.

dann eine erzieherische Betätigung des Lehrers hinzu, er solle charakterbildend und disziplinierend einwirken, er müsse die Kinder beaufsichtigen und bewachen, die Freizeit der Schüler durch häusliche Arbeiten auslasten, die Kinder auch außerhalb der Schule betreuen und disziplinieren.

Die Ergebnisse Kobs über die unterschiedliche Einstellung zur Erziehung bei unteren sozialen Schichten und in der Mittelklasse werden in der amerikanischen Literatur bestätigt. Es finden sich ebenfalls Angaben über die Aufgaben des Lehrers in Mittelstandsgegenden, die Schüler für den Besuch weiterführender Schulen vorzubereiten, ihnen geistige Fähigkeiten als Grundlage für höhere Bildung zu übermitteln (1). Einen neu hinzutretenden Aspekt bei den Aufgaben des Lehrers bildet der in der amerikanischen Literatur häufig berichtete Elternwunsch, die Schule solle die Kinder mit solchen Eigenschaften ausrüsten, die die Kinder befähigen, so zu werden wie ihre Eltern. Hierbei handelt es sich vor allem um soziale Fähigkeiten, von denen man sich - besonders in Mittelstandskreisen - beruflichen Erfolg verspricht. In der Überzeugung, daß alles davon abhängt, "to be a good organization man", wünscht der Vater in der Suburbia-Umgebung, seine Kinder sollten ebenfalls "organization children" (2) sein. "The school in suburbia, like its counterpart in rural areas, has the task of countering social isolation"(3).

3.2.3 Beziehungen des Lehrers zu den übrigen Positionen

Wenden wir uns noch den anderen genannten system-immanenten Positionen, Gemeinden, Kollegen, Schülern, zu, dann wird klar - was sich bei der Betrachtung der spärlichen Elternwünsche schon angedeutet hatte -, daß es außer vom Staat von den einzelnen Positionen keine klar fixierten Vorstellungen über die Arbeit des Lehrers gibt. Wenn man

(1) Havighurst, R.J. and B.L. Neugarten, a.a.O.

(2) Begriff von Grambs, J.: (1952) a.a.O.

(3) Ebenda S. 52

die These Kobs berücksichtigt, die Eltern würden die von der Schule gesetzten Ziele bedingungslos anerkennen, ja sie würden für die Schule erziehen - "non vitae sed scholae discimus" charakterisiert Kob diese Haltung (1) -, dann könnte man annehmen, daß auch von den Schülern - zumindest im Volksschulalter - keine eigenen Vorstellungen darüber entwickelt werden, was mit ihnen in der Schule geschehen solle. Trotzdem bleibt nicht ausgeschlossen, daß sich etwa Oberstufenschüler Gedanken darüber machen, was sie lernen wollen. Sie wurden nur bisher nicht danach gefragt. Die Vernachlässigung der Lernziele bei Schülerbefragungen bestätigt sich auch, wenn man unter diesem Aspekt die Fülle der Einstellungsuntersuchungen betrachtet, über die in der Dissertation von G. Bachmair berichtet wird (2). Über einige amerikanische Untersuchungen zu unserem Problem berichtet Brookover (3), jedoch handelt es sich hauptsächlich um Studenten-Befragungen (4).

Ähnlich wie bei den Schülern verhält es sich mit den Lehrerkollegen. Im bisher praktizierten Klassenlehrer-System ergab sich keine Notwendigkeit, die eigene Arbeit von der des Kollegen abzugrenzen. Tätigkeiten in den eigenen vier Schulwänden gelten weitgehend als tabu, der Kollege erfährt hauptsächlich durch Kinder oder Schülereltern etwas über die Arbeit des Zimmernachbarn. Untersuchungen über Erwartungen von Lehrern über die Tätigkeit und Verhaltensweisen ihrer Kolle-

-
- (1) Kob, J.: (1963) a.a.O. S. 10
 - (2) Bachmair, G.: Einstellungen von Schülern zu Lehrern und Unterrichtsfächern, Dissertation, Päd. Institut der Universität Erlangen-Nürnberg 1969
 - (3) Brookover, W.B.: Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung, in: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Upladen 1959, S. 173 - 200
 - (4) Auf die vom informierten Leser hier vielleicht vermiste Literatur über die Vorstellungen des Schülers vom idealen Lehrer wird später eingegangen werden, im vorliegenden Abschnitt handelt es sich noch nicht um die Einstellung des Lehrers zu anderen Gruppen, sondern erst um die Beziehungen zwischen den Positionen im Hinblick auf die von den einzelnen zu leistenden Aktivitäten.

gen wurden in größerem Umfang bisher nicht angestellt, obwohl es zahlreiche Ansatzpunkte z.B. in Lehrerzeitungen gibt, wenn ältere Lehrer über die "Jungen" klagen, diese könnten keine Disziplin halten, sie würden den Kindern zu wenig beibringen, ihre Arbeitsweise sei zu theoretisch und wissenschaftlich, wenn Junglehrer den älteren Kollegen bürokratisches Verhalten vorwerfen oder wenn Lehrer ihren Kolleginnen ein schwächeres Berufsethos nachsagen. Hierher gehört auch die Feststellung von Kob in der bereits häufig zitierten Untersuchung über "Elternhaus und Schule" (1), Lehrer wären der Meinung, ihre Kollegen hätten Schwierigkeiten mit Eltern, während ihre eigene gute Zusammenarbeit mit den Eltern als persönlicher Erfolg zu werten sei.

Noch weniger läßt sich über die Vorstellungen der Gemeinde zur Position des Lehrers sagen. Hier könnte angeführt werden, die Gemeinde als Schulträger wünsche sich einen sparsamen Lehrer, der den Gemeindehaushalt mit möglichst wenig Anschaffungswünschen für die Schule belaste. Es wäre auch die Vorstellung vieler kleiner Gemeinden zu nennen, zu den Aufgaben des Lehrers gehöre es, als Hausmeister für die Erhaltung schulischer Anlagen verantwortlich zu sein. Um bei den Landgemeinden zu bleiben: Für den Lehrer gilt es hier häufig als selbstverständliche Pflicht, sich in der Gemeindearbeit - meist als Gemeindeschreiber - zu engagieren. Diese Erwartung wird aber mehr und mehr als eine solche erkannt, die sich eher an den mit schriftlichen Arbeiten vertrauten, gebildeten Gemeindebürger mit langer Freizeit richtet, als an die Position des Lehrers. Erwähnt werden muß hier noch der manchmal geäußerte Wunsch, der Lehrer müsse seine Tätigkeit auf den Nachmittag ausdehnen, er hätte also ein Erziehungsrecht oder besser eine Pflicht, disziplinierend auf die Kinder auch außerhalb der Schule einzuwirken. Diese Erwartung führt uns aber über den hier gesteckten Rahmen hinaus, da es sich hierbei wohl kaum um eine Erwartung der Gemeinde in ihrer Position als

(1) Kob, J., (1963) a.a.O.

Schulträger handelt, sondern eher um Privatmeinungen von Gemeindemitgliedern.

Wir haben nach den Aufgaben des Lehrers bei der schulischen Enkulturation gefragt und bisher den Blick unbewußt eingeschränkt auf Unterricht und Erziehung, wobei diese Trennung eine Übernahme der vorgefundenenen Terminologie beim Referieren der Erwartungen von Eltern und Staat dargestellt. Wir haben weiterhin bewußt den Blick auf das schulische System gerichtet. Es zeigte sich, daß klar formulierte Muß-Erwartungen nur vom Staat gestellt wurden und zwar nur hinsichtlich des zu behandelnden Unterrichtsstoffes. Die wenigen fixierten Vorstellungen der Eltern differenzierten sich nach sozialen Schichten.

In der Überzeugung, daß die spärlichen Rollenerwartungen - Lehrer als Unterrichter der in den Richtlinien festgelegten Rahmenthemen, Lehrer als Mithelfer bei der Erziehung für Kinder unterer sozialer Schichten - die Position des Lehrers noch nicht ausmachen, in der Überzeugung außerdem, daß die Rolle des Erziehers sich noch genauer beschreiben läßt, sollen die beiden genannten Einschränkungen aufgehoben werden, der Blick soll sich einmal auf eventuelle Erwartungen von Positionen außerhalb des schulischen Systems richten, zum anderen muß nach weiteren Aufgaben des Lehrers gesucht werden, die den Begriff "Erziehung" genauer bestimmen oder die sich vielleicht gar nicht mit "Unterricht und Erziehung" fassen lassen.

Die Erweiterung des Blickfeldes auf außerschulische Positionen findet ihre Rechtfertigung einmal darin, daß der Erzieherberuf den "professions" zugerechnet werden muß, die im Gegensatz zu den "occupations" oder "jobs" im Dienste des Gemeinwohls stehen. Die Zugehörigkeit zu den professions mag nun auf den ersten Blick gegen die Notwendigkeit sprechen, gesellschaftliche Erwartungen zu berücksichtigen, da ja die professions mit ihren besonderen beruflichen Werthaltungen, die in einem Ehrenkodex niedergelegt sind, der Gesellschaft von sich aus sagen, was gut und richtig ist. Aber gerade diese besonderen beruflichen Werte scheinen

beim Lehrerberuf - wie wir gesehen haben - zumindest schwer faßbar, der Ehrenkodex fehlt gänzlich.

Die Begründung für den Blick über die Grenzen des Schulsystems liegt zum zweiten in der bereits dargelegten These, Enkulturation als Ziel der Erziehung sei ein gesamtgesellschaftliches Anliegen, die Schule nur ein Enkulturationsfaktor. Die Einengung auf schulische Enkulturation erfolgte in der Hoffnung, die Beziehungen umso besser erfassen zu können, je kleiner der Kreis der Mitglieder ist.

Es soll also zunächst die Erweiterung über das schulische System hinaus vorgenommen und gefragt werden, welche Erwartungen hinsichtlich der Aufgaben des Lehrers von außerschulischen Gruppen an die Position des Lehrers feststellbar sind.

3.3 Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen zur Aufgabe des Lehrers

3.3.1 Erwartungen der Kirchen

Es drängen sich als erste die Kirchen zur Betrachtung auf, da sie - wenn wir die bayerischen Verhältnisse berücksichtigen - mit dem Schulsystem aufs engste verbunden sind: "Auch die anerkannten Religionsgemeinschaften und weltanschaulichen Gemeinschaften sind Bildungsträger" (1). Der Religionsunterricht ist integrierter Bestandteil des Schulunterrichts. "Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach aller Volksschulen" (2). Die Lehrer sind aufgefordert, um nicht zu sagen verpflichtet, Religionsunterricht zu halten. "Zu den Dienstaufgaben des Klassenlehrers gehört auch die Erteilung des Religionsunterrichts, sofern er (der Lehrer! - Verfasser) durch eine Religionsgemeinschaft hierzu bevollmächtigt ist" (3). Von dieser Dienstaufgabe kann

(1) Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 133 Abs.1 Satz 3

(2) Ebenda Art. 136 Abs. 2 Satz 1

(3) Feigl, K., E. Keitel, a.a.O. Ziff. 315 der Bayerischen Landesvolksschulordnung

sich der Lehrer allerdings durch schriftliche Erklärung entbinden lassen. Die Mehrzahl bayerischer Lehrer ist im Besitz der Bevollmächtigung zur Erteilung des Religionsunterrichts, da die dazu notwendigen Bedingungen im Rahmen der zweiten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen erfüllt werden.

3.3.1.1 Forderungen an den Lehrer als Katecheten

Welche Erwartungen stellt die katholische Kirche an die Lehrer?

Führen wir den Gedanken weiter, Religionsunterricht gehöre zu den Dienstaufgaben des Lehrers, dann können wir uns an den grundlegenden Sätzen orientieren, die für Katecheten im "Rahmenplan für die Glaubensunterweisung" (1) ausgesprochen sind. Hier wird zunächst im Absatz "Träger und Orte der Katechese" (2) die Stellung des Lehrers als Katechet festgelegt: Die Eltern sind die ersten Katecheten ihrer Kinder. Ihnen helfen die von der Kirche berufenen Katecheten: Priester, Lehrer und andere Laienkatecheten, sowie andere Glieder der Gemeinde: Jugendführer, Mitarbeiter in Apostolatsgruppen und andere" (3). Als "religionspädagogische Hauptaufgaben" für den Katecheten werden angegeben: "Die Führung zum lebendigen Glauben, zur Gottes- und Nächstenliebe; die Anleitung zur Mitfeier der Liturgie, vor allem der Eucharistie, zum Gebet und zur Meditation; die Gewissensbildung, verbunden mit der Erziehung zur Umkehr und zum rechten Empfang des Bußsakramentes; die Auseinandersetzung mit dem Unglauben der Umwelt; die Anleitung zum Glaubensgespräch, zum Apostolat und zur Mitverantwortung an der Weltmission; die Geschlechtserziehung" (4). Im Rahmen des Schulunterrichts soll die religiöse Unterweisung einen

-
- (1) Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr, hrsg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München 1967
(2) Ebenda S. 8f
(3) Ebenda S. 9
(4) Ebenda S. 12

zentralen Ort einnehmen. "In der katholischen Bekenntnisschule (- die bis zum Sommer 1969 in Bayern übliche Schulform -) hat die Katechese ihren Ort im Zentrum der gesamten Unterweisung" (1). Zur Verwirklichung der Aufgaben bedarf es der Zusammenarbeit mit den Eltern. "Auf lange Sicht wird konstruktive Arbeit nur dann geleistet, wenn der Katechet sich bewußt ist, daß er grundsätzlich auf die erzieherische und katechetische Wirksamkeit der Familie angewiesen ist" (2). Außerdem wird an die Vorbildlichkeit des Religionslehrers appelliert: "Der Katechet muß also die Heilsbotschaft als ein von ihr Betroffener so ausrichten, daß sie als Glaubenszeugnis und als Glaubensanspruch erfaßt werden kann.... Weßhin glauben die Kinder in Teilhabe am Glauben des Katecheten" (3).

War nun die Rede von den Forderungen, die an den Katecheten gestellt werden, so mag der Eindruck entstehen, wir seien von dem Vorsatz, nur die Position des Lehrers zu betrachten, abgekommen. Ein Blick in die bereits früher zitierten "Richtlinien für die bayerischen Volksschulen" zeigt aber, daß ganz ähnliche Gedanken vom Staat als Erwartungen an alle Lehrer geäußert werden: "Der christliche Glaube ist in beiden Schularten (Bekenntnis- und Gemeinschaftsschulen - Verfasser) Grundlage für Unterricht und Erziehung. Die Bekenntnisschule will die der Volksschule gestellten Aufgaben aus der Grundhaltung und mit den Kräften lösen, die dem Bekenntnis eigen sind. Wesentliche Voraussetzung dafür sind gläubige, bekenntnisbereite Lehrer, die in persönlicher Verantwortung den Unterricht und das Schulleben aus dem Geist des Bekenntnisses zu gestalten wissen" (4).

(1) Rahmenplan a.a.O. S. 10

(2) Ebenda S. 9

(3) Ebenda S. 7

(4) Richtlinien a.a.O. S. 13

Damit sind wir wieder bei den direkten Forderungen an die Position des Lehrers.

3.3.1.2 Forderungen an die Position des Lehrers

Die jüngste und zugleich von maßgebender Stelle stammende Äußerung von katholischer Seite hierzu dürfte die Erklärung des Zweiten Vaticanums über die christliche Erziehung "Gravissimum Educationis" (1) sein. Neben einer allgemeinen Anerkennung der verantwortungsvollen Aufgabe der Lehrer in Artikel 5 (2) werden in Artikel 8 die Lehrer selbst angesprochen, einige Idealerwartungen werden verkündet. "Die Lehrer aber seien sich bewußt, daß es in höchstem Maße von ihnen abhängt, wieweit die katholische Schule ihre Absichten und Initiativen verwirklichen kann (3)." Daher sollten sie über ein gutes profanes und religiöses Wissen verfügen, mit modernen Erziehungsmethoden vertraut sein, ein vorbildliches christliches Leben führen und lehren. Weiter sei eine enge Verbindung mit Kollegen und Schülern, sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern notwendig. Nach Beendigung der Schulzeit hore die Sorge des Lehrers um die Schüler nicht auf. Die Lehrer müßten vielmehr fortfahren, "um sie bemüht zu sein durch Rat und Freundschaft sowie durch die Gründung besonderer Vereinigungen, die von wahren kirchlichem Geist beseelt sind" (4). So sei der Dienst des Lehrers "ein echter Dienst an der Gesellschaft" (5).

Soviel zu den Erwartungen der katholischen Kirche an den Lehrer. Auf die Betrachtung der Wünsche der evangelischen

-
- (1) Abgedruckt in: Rahner, K., a.a.O. H. Vorgrimler: Kleines Konzilskompendium, Freiburg, Basel, Wien ² 1967
 - (2) "Ihre (der Lehrer) Berufung erfordert besondere Gaben des Geistes und des Herzens, eine sehr sorgfältige Vorbereitung und die dauernde Bereitschaft zur Erneuerung und Anpassung."
Ebenda S. 341
 - (3) Ebenda S. 344
 - (4) Ebenda S. 344
 - (5) Ebenda S. 344

Kirche möchte ich hier aus zwei Gründen verzichten:

Nach Beschlüssen der Berliner Synode 1958 lehnt die evangelische Kirche jede Art von Beeinflussung der Lehrer ab. "Erziehung kann nur in Freiheit und Wahrhaftigkeit geschehen. Deshalb erklärt die Synode der evangelischen Kirche in Deutschland, daß auf Schule und Lehrer keinerlei kirchliche Bevormundung ausgeübt werden darf" (1).

Außerdem wird die Meinung der evangelischen Kirche für die im empirischen Teil meiner Arbeit ausgewählten Lehrer von geringer Relevanz sein.

3.3.2 Modifizierung der Fragestellung

3.3.2.1 Erste Modifikation: Frage nach den Erziehungszielen

Durch diese Ausführungen über die Erwartungen der Kirche wird die Unbefangenheit, weiter nach Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen^{zu} fragen, erheblich beeinträchtigt. Wieder ließen sich keine spektakulären Forderungen an die Position des Lehrers finden, keine völlig neuen Aufgaben herausstellen, - abgesehen vielleicht von der den wenigsten Lehrern bekannten Erwartung, der Lehrer müsse sich um die Schüler auch nach deren Schulzeit kümmern - obwohl man von der Kirche wegen ihres Sendungsbewußtseins doch am ehesten grundlegende Forderungen an den Lehrer hatte erwarten können. Offensichtlich bleiben die Aufgaben des Lehrers auch für gesellschaftliche Gruppen außerhalb des schulischen Systems tabu, die Festlegung der Aufgaben scheint dem Beruf selbst überlassen zu bleiben. Und trotzdem wird von der Kirche zugegeben, "eigene Absichten und Initiative" in der Schule verwirklichen zu wollen (2). Die Ausführungen des Konzils gaben aber nur eine Antwort auf die Frage: "Wie muß der Lehrer sein, daß die

(1) Flitner, A.: Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Päd.Forschungen, Veröffentlichungen d. Comenius Instituts Nr. 9, Heidelberg² 1959

(2) Rahner, K.; H.Vorgrimler a.a.O. S. 344

Kirche ihre Absichten verwirklichen kann?" Unbeantwortet blieb: "Welche Absichten will die Kirche in der Schule verwirklichen?" Um das zu erfahren und einen eventuellen Konsens mit dem Lehrerverhalten festzustellen, müßten wir nach den Erziehungszielen der Kirche fragen oder anders ausgedrückt: nach dem Menschenbild, das der Kirche als Ideal vorschwebt. Dies wäre bei der katholischen Kirche zwar leicht möglich, es würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn man bedenkt, daß wir konsequenterweise dann auch nach den Erziehungszielen anderer gesellschaftlicher Gruppen fragen müßten, wobei uns die Literatur wiederum im Stich lassen würde. Für amerikanische Verhältnisse berichtet Brim (1) von einer repräsentativen Umfrage über Erziehungsziele der Öffentlichkeit aus dem Jahre 1949 (2). Bezüglich der Elternuntersuchungen klagt Brim: Es ist ein höchst betrübliches Kennzeichen für den gegenwärtigen Stand der Sozialwissenschaften, daß wir fast nichts darüber wissen, welches Lebensideal Eltern für sich und ihre Kinder anstreben (3). In Deutschland liegen einige Gemeindeuntersuchungen vor, die sich mit der sozialen Schichtung beschäftigen (4). Hier kann aus den Anmerkungen über Lebensstil

-
- (1) Brim, O.: G.Jr. Soziologie des Erziehungswesens. Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts Nr. 24, Heidelberg 1963
 - (2) Roper, E.: "Higher Education: The Fortune Survey", bei Brim, O.G. Jr. (1963), S. 20
 - (3) Brim, O.Jr.: (1963) S. 22
 - (4) Mayntz, R.: Gedanken und Ergebnisse zur empirischen Feststellung sozialer Schichten, in: Soziologie der Gemeinde, hrsg. von R.König, Sonderheft 1 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1956, S. 79 - 104;
berichtet wird darüber auch in einer Buchveröffentlichung: Mayntz, R.: Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde, Stuttgart 1958;
Scheuch, E.K., unter Mitarbeit von Daheim: Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, hrsg. von V. Glass und R.König, Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1961, S. 65 - 103;
ein zusammenfassender Bericht über diese und weitere Untersuchungen findet sich bei Bolte, K.M. et al.: Soziale Schichtung, Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde: Struktur und Wandel der Gesellschaft, Opladen. 1966

und Ansichten der Versuchsperson auch etwas über Wertvorstellungen und Bildungsideale abgeleitet werden.

Wie sollten aber Vergleiche zwischen den Gruppen und dem Lehrer angestellt werden, gibt es doch nicht einmal Untersuchungen über die Erziehungsideale der Lehrer. Die Lehrer nach einer dreijährigen pädagogischen Berufsausbildung nach ihren Erziehungszielen zu fragen, scheint freilich überflüssig oder polemisch. Ich möchte aber aus eigener Erfahrung behaupten, daß die Lehrer - klammert man die didaktischen Kenntnisse aus - nach ihrer Berufsausbildung kaum mehr über die Erziehungsziele der Schule wissen als vorher, und auch kaum noch ^{da}über reflektieren. Dieser Vorwurf trifft nicht die Pädagogischen Hochschulen, sondern die Pädagogik.

Hier ist nun der Ort, etwas über das Verhältnis der Pädagogik zu den Aufgaben des Lehrers zu sagen. Es wurde bereits erwähnt, daß die Pädagogik eigentlich eine Position innerhalb des Schulsystems einnehmen müßte. Wir hätten also dort - genau wie nach den Erwartungen des Staates und der Eltern gefragt wurde - untersuchen müssen, welche Teilaufgabe die Pädagogik dem Lehrer innerhalb der Schule zuweist. Ich glaube aber, daß wir schneller zu einem Ergebnis kommen, wenn wir uns jetzt nach der Modifizierung der Fragestellung der Pädagogik zuwenden. Indem wir den Erziehungszielen der Pädagogik nachgehen, kann zugleich die Brauchbarkeit der neuen Fragestellung geprüft werden. Führt es uns weiter, wenn wir statt nach den Rollenerwartungen im Hinblick auf die Arbeitsteilung im sozialen System nach den Erziehungszielen der einzelnen Positionsinhaber fragen?

3.3.2.2 Prüfung der neuen Fragestellung:

Die Erwartungen der Pädagogik

Gemäß der vorgenommenen Modifikation fragen wir also: Welche Erziehungsziele schweben der Pädagogik vor?

Die Beantwortung dieser Frage hängt ab vom Selbstverständnis der Pädagogik: Entweder ist sich die Pädagogik der Grenzen oder der Ohnmacht der Erziehung bewußt, dann bedarf es nicht der Setzung höchster unerreichbarer Ideale als Erziehungsziele, oder die Pädagogik ist von den fast unbegrenzten Möglichkeiten der Erziehung überzeugt, dann müßte ihr auch die Formulierung erreichbarer Ziele gelingen.

Für den ersten Fall ist das Verständnis der Erziehung als Enkulturationshilfe durchaus realistisch: Die bestehende Kultur soll erhalten werden, wobei Loch betont, daß sie im Sinne realistischer Zukunftserwartungen weiterentwickelt werden müsse (1). Erziehung nennen wir die Bemühungen, dem Kind zu helfen, sich in die Kultur oder anders ausgedrückt: in die bestehende Gesellschaft so einzupassen, daß es selbst kulturell produktiv zu werden vermag. Die Leistung der Erziehung im Hinblick auf die Anpassung, liegt im Bereich des Möglichen, sie wurde bereits seit Generationen vollbracht. Eine solche Auffassung muß keine defätistische Züge tragen, wie es den Anschein haben könnte, Neuerungen müssen gar nicht abgelehnt werden, ja man braucht sogar die Hoffnung auf die Entstehung neuer Werte nicht aufzugeben. Nur ist es nicht von unserer augenblicklichen Schulerziehung zu leisten, neue Werte zu finden. Ein spezifisches Bild des Lehrers würde diesem Erziehungsbegriff entsprechen: Wer Heranwachsenden helfen soll, sich Erwartungsverhalten anzueignen, muß selbst wissen, was von der Gesellschaft, in die das Kind hineinwachsen soll, erwartet wird. Er muß außerdem das gewünschte Verhalten selbst verkörpern, um den bestmöglichenacherziehungserfolg zu erzielen. Da es nun keine vorgefertigten Erziehungsideale mehr gibt, wird der Lehrer in ständigem Kontakt mit der Gesellschaft herauszufinden haben, welche Eigenschaften und Fähigkeiten erwartet werden, aber auch, welche notwendig sind, um in der Erwachsenenwelt zu bestehen. Der Lehrer wird dadurch zum Repräsentanten der Gesellschaft, zur Verkörperung der Rollenerwartungen, welche die Gesellschaft an die zu Erziehenden stellt, zum angepaßten

(1) Loch, W.: (1968), a.a.O.

Bürger seiner Gesellschaft.

Für den Fall, daß die Pädagogik an die Macht der Erziehung glaubt, gibt es zwei Möglichkeiten:

Das Bild des idealen Erwachsenen wird klar gezeichnet, Möglichkeiten, Mittel und Wege, aus dem Kind einen solchen Erwachsenen zu formen, werden durchdacht, dem Lehrer werden erreichbare Teilaufgaben zur Erlangung dieses Zieles zugewiesen, er wird im Gebrauch der Mittel ausgebildet.

Da dieses Bild von Erziehung als zu mechanistisch, vor dem Hintergrund der "Machbarkeit des Menschen" stehend (1), gelten dürfte, bietet sich als zweite Möglichkeit an: Sittliche, religiöse, soziale, geistige Werte werden als Erziehungsziele angegeben, die Erreichung der Ziele überläßt man dem Lehrer.

Zur Erbauung bei seinen Bemühungen werden ihm einige wohlklingende Begriffe mitgegeben: Empöb^rbildung zu höherem Menschentum, pädagogische Liebe, Persönlichkeitsentfaltung u.a.m. Im übrigen käme es eben auf die Lehrerpersönlichkeit an. Wer ein "geborener Erzieher" ist, wird etwas erreichen, daher müsse man zum Erzieher berufen sein. Wir verstehen Kerschensteiners Entrüstung: "Man kann doch nicht jeden zum Erzieher und Lehrer bilden!" (2). Um das Ziel zu erreichen, brauche es den "ganzen Menschen". Die berufliche Position des Lehrers isoliert zu betrachten erscheint als Sakrileg an der wie eine Göttin verehrten Ganzheit. Die Verbindung von Berufsposition und Mensch scheint beim Lehrer untrennbar. Was dem Arzt zugebilligt und manchmal zugemutet wird, "als Arzt" Dinge zu tun, die er "als Mensch" nicht tun würde bzw. nicht tun dürfte, ja was sogar dem katholischen Priester zugestanden wird, wenn er etwa als Beichtvater etwas erfährt, was er als Mitmensch wieder vergessen muß, diese klare Abgrenzung der beruflichen Position von der Privatsphäre oder von anderen Positionen des gleichen Menschen ist dem Lehrer nur als Unterrichter möglich. Als Erzieher bleibt sie ihm so lange versagt wie

(1) In Anlehnung an den Ausdruck Freyers: "Von der Machbarkeit der Sachen", Freyer, H.: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1955, S. 15

(2) Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, München-Stuttgart 1959, S. 13/14, (Vorwort zur 1. Auflage)

die Erziehungswissenschaft die Aufgaben des Erziehers nicht klar abgesteckt hat.

In dieser Sicht des Lehrerberufs liegt eine Gefahr: Anforderungen brauchen gar nicht direkt an die Position des Lehrers gestellt zu werden, es genügt, wenn man sich an den Lehrer als Christ oder genauer als Katecheten, an den Lehrer als Staatsbeamten, als Gemeindebürger, als Familienvater, als Verbraucher, als Tierfreund wendet, man wird immer hoffen dürfen, mit solchen Erwartungen auch den Lehrer als Erzieher beeinflussen zu können. Somit wird es möglich, Forderungen, die an den Lehrer als Erzieher gedacht sind, zu verschleiern, dem Vorwurf der Einnischung in inner-schulische Angelegenheiten zu entgehen. Wenn also nicht einmal die Positionen klar abgegrenzt sind, ist weiter zu fragen, wie es dann zur Herausbildung eines Positionskerns kommen soll, der doch als Regulativ zur Bewertung neu hinzutretender Rollenerwartungen notwendig wäre. Die Bildung des Positionskerns und die Erlernung von Berufsrollen, die berufliche Sozialisation also, scheint beim Volksschullehrer dem Zufall überlassen. Der Lehrer ist zur Freiheit verurteilt, von allen bestimmenden Kräften allein gelassen. Er erinnert an die Schülerin, von der Riesman die Frage berichtet: "Müssen wir heute wieder das machen, was wir machen wollen?" (1). Falls es nicht so pathetisch klänge, würde sich in Assoziation zu Riesman aufdrängen, vom "einsamen Lehrer" zu sprechen.

Mollenhauer, der für alles erzieherische Verhalten einen großen Ermessensspielraum gegeben sieht, bestätigt die fehlende Feststellung des Lehrers: "Der Lehrer hat die in der Struktur der gegenwärtigen Gesellschaft begründete Möglichkeit, seine eigenen pädagogischen Motive ins Spiel zu bringen und nach ihnen zu entscheiden" (2). Dieser tatsächlichen Freiheit widerspricht nicht das Gefühl

-
- (1) Riesman, D. u.a.: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, rde 72/73, Reinbek 1962, 46. - 50. Tausend, S. 283
- (2) Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, S. 471, in: Die deutsche Schule, 54 (1962) 10, S. 463 - 475

der starken Belastung durch Rollenerwartungen, das in letzter Zeit besonders im Bereich der höheren Schule zum Ausdruck gekommen ist (1).

3.3.2.3 Zweite Modifikation: Frage nach den Einstellungen

Nach diesen Überlegungen ergibt sich für den Fortgang der Arbeit die Konsequenz, daß es müßig ist, weiter nach den offedgestellten Forderungen an die Position des Lehrers zu fragen, um dann Verwirklichung oder Ablehnung der Erwartungen durch den Lehrer konstatieren zu können. Wir sollten vielmehr versuchen, die Einstellung des Lehrers zu potentiellen Wünschen zu erfassen, das Verhältnis des Lehrers zu einzelnen Gruppen ohne Rücksicht auf aktuelle Forderungen zu beleuchten. Die Frage nach den Einstellungen ist methodisch und inhaltlich zwingend. Zu dem Gedanken-gang, aus dem sich die neue Fragestellung ergab, tritt noch ein Gesichtspunkt, der seit der Bestimmung der Positionen vernachlässigt wurde. Es wurde gesagt: Eine bestimmte Arbeitsteilung und die Art wie diese Arbeit verrichtet würde, verfestigen sich zu normativen Erwartungen an einen Positionsinhaber. Wir haben bisher unsere Ausführungen auf die Arbeitsteilung beschränkt, es ist nun an der Zeit, auch diese zweite Einschränkung aufzugeben. (Die erste Einschränkung, die den Kreis der Akteure betraf, haben wir bei der Hinwendung zu den Erwartungen system-externer Positionen bereits aufgehoben.) Der Zwang vom Inhalt her, nach den Einstellungen des Lehrers zu den ihn umgebenden Gruppen zu fragen, klang ebenfalls schon einige Male an. Bereits bei den Erwartungen der Eltern und des Staates war von Zusammenarbeit mit den Eltern gere-

-
- (1) Da wir uns auf den Volksschullehrer beschränken wollen, soll hier nur exemplarisch auf zwei Stimmen verwiesen werden:
 Priesemann, G.: Die höhere Schule - von innen gesehen, Göttingen 1964
 Rumpf, H.: Die Misere der höheren Schule, Erfahrungen, Beobachtungen, Vorschläge, Neuwied, Berlin 1966
 Ders.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig 1966²
 Ders.: Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule, Essen 1966

det worden, was bei den kirchlichen Forderungen wiederum auftauchte, auch ein bestimmtes Verhältnis des Lehrers zu den Schülern wurde im Rahmen der Elternwünsche erwähnt. Ein spezifisches Verhältnis zu bestimmten Gruppen scheint also mit zu den Aufgaben des Lehrers gerechnet zu werden.

Wir können daher in einem weiteren Abschnitt nach den Erwartungen verschiedener Seiten bezüglich der Verhältnisse des Lehrers zu einzelnen Gruppen fragen. Bevor dies geschieht, soll nach der Kirche eine weitere gesellschaftliche Institution auf ihre Wünsche an den Lehrer hin betrachtet werden. Dies ist kein Rückschritt hinter die zuletzt gewonnenen Erkenntnisse, Vorstellungen, die bestimmte Arbeits- oder Verhaltensweisen betreffen, sollen vielmehr berücksichtigt werden. Als wichtige gesellschaftliche Institution, die als "dritte Kraft" im Kampf um den Lehr- und Erziehungsgehalt der Schule bezeichnet wird (1), bietet sich die Wirtschaft zur Betrachtung an.

3.3.4 Erwartungen der Wirtschaft an den Lehrer

Zuerst müssen wir abgrenzen, was hier unter Wirtschaft verstanden werden soll. Neben Wirtschaftsverbänden, Arbeitgebergruppen, Gewerkschaften, sind es einmal Einzelbetriebe, die auf eine noch zu schildernde Art ihren Einfluß auf die Schulen geltend machen, zum anderen aber ist hier darauf zu verweisen, daß in der Arbeitswelt einige Forderungen entwickelt wurden, die ohne eigene Repräsentanten, als "Überzeugung ohne Mann" (2) zum Allgemeingut geworden

-
- (1) Kiehn, L.: "Bildung als Wirtschaftsmacht", in: Kiehn, L., G.Möllenburg, E.Schrewe: Wirtschaft und Schule, Veröffentlichungen der volkswirtschaftlichen Gesellschaft e.V. Bd.3 Darmstadt 1954 S. 10-36
(2) Freyer, H.: Gesellschaft und Kultur in: Die Welt von heute, 10.Band der Propyläen Weltgeschichte, hrsg. v. Golo Mann, Berlin-Frankfurt-Wien 1961, S. 527

sind und durch ihren Anspruch auf Modernität einen Widerstand schwerfallen lassen.

Beginnen wir mit den Forderungen der Wirtschaftsverbände. Die lauteste Klage gilt hier den schlechten Leistungen der Volksschulabgänger. Die auf Gewerkschaftskongressen und Handelskammer-Tagungen oft erhobene Forderung auf Leistungssteigerung der Volksschulen wurde 1966 durch einen Test des Deutschen Industrie- und Handelstages an repräsentativ ausgewählten Lehrlingen im Bundesgebiet bekräftigt: (1). Im Bericht darüber lesen wir als Fazit: "Vielleicht trägt das Ergebnis dieses Leistungstests auch dazu bei, die Träger der Schulpolitik von der Notwendigkeit zu überzeugen, daß alle Anstrengungen auf eine Verbesserung des Unterrichtserfolges konzentriert werden müssen. Bis dahin sollten gar zu ehrgeizige Pläne zurückgestellt werden - zu allererst im Interesse der Jugend" (1a). Gegen welche Pläne sich die Industrie-Vertretung hier unter anderem ausspricht, geht ebenfalls aus dem Bericht hervor: "Die Verlängerung der Schulpflicht um ein ganzes Jahr führt ganz offensichtlich zu keiner größeren Sicherheit in der Rechtschreibung" (2). Gleiches wird von den Rechenkenntnissen gesagt. "Auch zwischen den Lehrlingen, die aus einer voll in Jahrgangsklassen gegliederten und aus einer weniger gegliederten Volksschule stammen, bestehen leistungsmäßig keine Unterschiede." (3) Die Ablehnung der Verlängerung der Schulzeit läßt sich leicht einsehen, auch wenn sie der Forderung nach Leistungssteigerung scheinbar widerspricht: Die Lehrlinge bleiben ein Jahr länger der Industrie entzogen. Die Skepsis gegen den Ausbau der Volksschulen mag Unterstellung sein, die im Text erwähnte Verbindung zwischen guter Schulgliederung und hohem Prozentsatz an Übertritten in

(1) Deutscher Industrie- und Handelstag: Salzpräzeln, Luftbalons und Ohrgehmusik. Was Volksschüler in die Lehre mitbringen. Der DJHT-Test und sein Echo in der Presse, Beuel 1967

(1a) Ebenda S. 15

(2) Ebenda S. 10

(3) Ebenda S. 10

weiterführende Schulen verstärkt aber den Verdacht, man würde auch von einer derart verbesserten Schule eine Beeinträchtigung der Lehrlingszahlen befürchten.

Auch hier sehen wir wieder, daß Forderungen, die sich auf den Unterricht beziehen, recht direkt vorgebracht werden. Subtiler sind die Versuche der Wirtschaft, durch Bereitstellen von Filmen und Anschauungsmaterial, die Entwicklung von Lehr- und Arbeitsmitteln, Einfluß in den Schulen zu gewinnen. So dürfte die Entwicklung von Lernmaschinen weniger in der Absicht erfolgt sein, dem Kinde das Lernen zu erleichtern, als ein genormtes Wissen auf eine der industriellen Arbeitswelt angepaßte Art zu vermitteln. Wieweit die Wirtschaft bei der Gestaltung von Schulbüchern beteiligt ist, entzieht sich meiner Kenntnis, eine Mitwirkung scheint aber nach Durchsicht einiger Rechen- oder Erdkundebücher nicht ausgeschlossen. Das Bemühen um Zusammenarbeit mit den Schulen zeigt sich in den vielen Betriebsbesichtigungen durch Schüler und Lehrer. Bereits vom Unterstufenschüler wird der ortseigene Betrieb im Rahmen des Heimatkunde-Unterrichts besucht. Hier bekommen die Kinder den ersten Einblick in einen reibungslos funktionierenden, von geheimer Hand gesteuerten Arbeitsprozeß, der günstige Eindruck wird durch ein kostenloses Frühstück und ein paar Worte eines freundlichen Herrn Direktors verfestigt. Lehrer von Abschlußklassen bekommen dann Einladungen für sich und die Schüler, auch von entfernteren Werken, unter Hinweis auf kostenlosen Transport und andere Vergünstigungen. In den Veranstaltungskalendern von Lehrervereinigungen haben Betriebsbesichtigungen schon lange ihren festen Platz. An weiteren in Bayern eingeführten Kontakten zwischen Wirtschaft und Lehrern nennt Janda (1) volkswirtschaftliche Vortragsabende, bei denen von Lehrern oft der Wunsch nach geeigneter Literatur für

(1) Janda, K.: Zusammenarbeit bei Handelskammern und allgemeinbildenden Schulen in Bayern, in: Kiehn, L. et al. a.a.O. S. 162 - 196

Unterrichtszwecke geäußert würde, Teilnahme an Mitarbeiterseminaren, Round-table-Gespräche und informelle Kontakte zwischen jungen Unternehmern und Lehrern. In anderen Bundesländern haben sich Arbeitskreise "Wirtschaft und Schule" oder "Wirtschaftsseminare für Lehrer" konstituiert (etwa in Berlin, Hamburg, Südbaden).

Auch von seiten der Pädagogik sind Bemühungen um eine Aktivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft festzustellen, was sich in der Diskussion über die Umgestaltung des Werkunterrichts, der Politischen Bildung und Sozialkunde oder über die Einführung einer elementaren Wirtschaftskunde niederschlägt. Die Tendenz "Arbeitslehre" als Unterrichtsfach auch in den Volksschulen einzuführen, findet einen ersten sichtbaren Ausdruck in den Empfehlungen des Strukturausschusses für den Ausbau der Pädagogischen Hochschulen, wo "Didaktik der 'Arbeitslehre'" in das Lehrangebot aufgenommen wurde (1). Allerdings wird angemerkt, daß die Aufgaben dieser Didaktik erst entworfen werden müssen (2). Klafki klagt darüber, daß solche Bestrebungen bisher wenig erfolgreich waren: "Die Tendenz zur Verharmlosung der anstehenden Aufgaben erklärt sich nicht zuletzt aus der gewöhnlich mangelhaften Vertrautheit der Volksschullehrer und der Volksschultheoretiker mit der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt" (3).

Unausweichlich scheint mir eine andere Art der Beeinflussung im Sinne der Wirtschaft zu sein: Die Wirkung der Schlagworte, die als moderne Arbeitstugenden auch außer-

-
- (1.) Empfehlungen des Strukturausschusses für den Ausbau der Pädagogische Hochschule in Bayern. München 1969 S.37
 - (2.) Über die hier genannten Tendenzen informiert: Klafki, W., G. Kiel, J. Schwerdtfeger: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts 27, Heidelberg 1964
Blankertz, H.: Die Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1967
Muth, J.: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, Essen 1964²
Weber, E.: Die Verbrauchererziehung in der Konsumgesellschaft, Essen 1967
 - (3) Klafki, W.: Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe, in: Klafki W. et al. a.a.O. S. 14 - 53

halb der Industriebetriebe ihren festen Platz gefunden haben. Ich möchte hier von den vielen Autoren, die darüber geschrieben haben, H. Freyer zu Wort kommen lassen, der als dominante Eigenschaften bzw. als Trends anführt: Anständigkeit, Disziplin, Pünktlichkeit, Bereitschaft zur Kooperation (1), Arbeitsteilung, Rationalisierung, Organisation und Anpassung (2). Daß die Erfüllung solcher Forderungen auch in der Schule möglich ist, soll an einigen Beispielen gezeigt werden.

Der Aufbau jeder Unterrichtsstunde ist eine Frage der Organisation. Erkennen des Zieles einer Stunde, Ansteuern des Ziels auf kürzestem Weg, Bereitstellen geeigneter Lehr- und Arbeitsmittel, Einsatz technischer Hilfsmittel, Auswahl relevanter Arbeitspraktiken, Anschluß geeigneter Übungen, dies sind Themen der Organisation des Unterrichts. Ebenfalls hierher gehören Auswahl und Anordnung des Stoffes für das gesamte Schuljahr, die Einteilung der Klasse nach Begabung in einzelne Arbeitsgruppen, der Einsatz von Lehrprogrammen. Unersetzlich ist das Organisationstalent für den Lehrer einer wenig gegliederten oder ungeteilten Schule. Gerade organisatorische Fragen sind es, die - ungelöst - viel Leerlauf und Zeitverschwendung in den Volksschulunterricht bringen und die Schule oft unbeweglich erscheinen lassen. So scheitert etwa die Frage der Frühleser hauptsächlich an dem organisatorischen Problem: Was geschieht im Unterricht mit einem Erstklässler, der bei Schuleintritt bereits lesen kann?

Teilweise mit eingeschlossen in den Fragakreis der Organisation ist die Forderung nach Kooperation. Wie die Lehrer sich gegenseitig ergänzen sollten, um den besten Unterrichtserfolg zu erzielen - jeder lehrt das, wozu er am besten geeignet ist, was einer in einer Klasse nicht allein machen kann, dürften zwei oder mehr Lehrer gemeinsam können, woraus die Forderung nach Team Teaching ersichtlich wird (3) -,

(1) Freyer, H.: (1961), a.a.O. S. 520

(2) Freyer, H.: (1955), a.a.O.

(3) Vergl. hierzu: Shaplin, J.T., H.F. Olds, Jr.: Team Teaching New York, Evanstone, and London
Deutschsprachige Information 1964 über Team Teaching bietet: Bildung und Erziehung, 21 (1968) 5 (Team Teaching), mit einer Bibliographie von A. Söntgerath, S. 385-388. Zum Gruppenunterricht siehe besonders: Walz, U.: Soziale Reifung in der Schule, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund² 1960, mit einer umfangreichen Bibliographie.

so sollte auch jeder Schüler mit dem in einer Gruppe zusammen lernen und arbeiten, der gleiches Lerntempo und gleichen Wissensstand hat. Sind zu wenig Kinder einer gleichgearteten Gruppe in einem Ort, wird die Schule mit einer anderen im Nachbardorf zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammengeschlossen. Verbands- oder Mittelpunktschulen sind also auch eine Antwort auf die Forderung nach Kooperation. Selbst in der Jahrgangsklasse kann der Lehrer seine Einstellung zur Zusammenarbeit zeigen. Genügend Anlässe bieten sich im sog. "arbeitsteiligen Gruppenunterricht" an, Arbeitsaufträge von kleineren Gruppen innerhalb der Klasse ausführen zu lassen, wo die Schüler aufeinander angewiesen sind. Nützt der Lehrer solche Anlässe aus oder lehnt er sie ab, weil er bei solchen Arbeitsformen Disziplinschwierigkeiten befürchtet?

Auch die Forderung nach Rationalisierung deckt sich teilweise mit der Forderung nach Organisation im Unterricht. Der nicht organisierte Zufallsunterricht, der sich auf pädagogische Intuition des Lehrers, auf Sternstunden, glückliche Zufälle verläßt, der viel Zeit im Warten auf den gepriesenen "fruchtbaren Moment" (1) im Unterricht vergeudet, läßt das Verlangen nach Rationalisierung voll berechtigt erscheinen. Das Prinzip der Rationalisierung bedeutet nicht, daß alles Irrrationale aus der Schule verbannt werden müßte. Auch irrationale Elemente in der Volksschule lassen sich rationell begründen und planen. (Gedichtvortrag, Theateraufführung, Feierstunde). Sehen wir die Forderung nach Rationalisierung im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Grundprinzip der Rationalität, dann läßt sich in letzter Zeit diesbezüglich eine eifrige Aktivität innerhalb der Unterrichtslehre feststellen. Das, was in unseren Volksschulen für Erziehung gehalten wird, scheint aber noch entmutigend weit vom Prinzip der Rationalität entfernt zu

(1) Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1950

sein. Die Situation läßt sich meiner Meinung nach gut durch ein Beispiel Bernfelds kennzeichnen, das wiederzugeben ich mich nicht enthalten kann. Bernfeld berichtet, in der Steiermark sei es Brauch gewesen, Kleinkinder auf folgende Art vor den Gefahren des Zahnens zu schützen: Die Mutter mußte einer lebenden Maus den Kopf abbeißen und den Mausekopf dem Kind um den Hals hängen. Bernfeld fährt fort: "Und wer weiß, wie viele Heil- und Erziehungshandlungen, die wir harmlos und hoffend heute noch üben, zwar weniger auffällig, aber ebenso zwecklos sind wie diese" (1). Ein weiterer Trend, der mit Rationalisierung und Organisierbarkeit der Arbeit in einem Atemzug genannt werden kann, ist die Arbeitsteilung. In der Volksschule wurden in den letzten fünf Jahren etwa Bemühungen sichtbar, wenigstens den sog. musischen Unterricht (Musik, Zeichnen, Werken, Turnen) von eigens ausgebildeten Fachlehrern übernehmen zu lassen. Obwohl die Einsicht, daß ein Lehrer unmöglich alle Volksschulfächer in gleicher Qualität unterrichten kann, weder neu noch schwer zu gewinnen ist, wird eine Spezialisierung der Lehrkräfte und somit ein Aufweichen des Klassenlehrersystems vielfach aus sog. pädagogischen Gründen abgelehnt - meist wird eine Gefährdung des Ganzheitsprinzips oder Einheitsprinzips angeführt. So wurde der Gedanke des Fächergruppenlehrers - eine Spezialisierung der Volksschullehrer auch in den Hauptfächern, ähnlich der Regelung an höheren Schulen - bis heute nicht in die Tat umgesetzt.

Einer von der Arbeitswelt aufgestellten Forderung möchte ich hier etwas ausführlicher nachgehen: der Anpassung. Es handelt sich hier natürlich nicht mehr um eine Forderung allein der Wirtschaft. Trotzdem ist eine Klärung dieses Begriffs notwendig, eine Darstellung unterschiedlicher Aspekte unumgänglich, weil die Anpassung des Lehrers eine zentrale Stellung innerhalb unserer noch zu formulierenden Hypothesen erhalten wird.

(1) Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Theorie 2, hrsg. v. H. Blumenfeld et al., Frankfurt 1967, S. 14

3.3.5 Die Forderung nach Anpassung

Anpassung wird oft als Grundbegriff der Soziologie bezeichnet - es gibt wohl kaum einen Soziologen, der nicht zum Problem der Anpassung Stellung genommen hat, neben der sozialen Schichtung scheint sie das beliebteste soziologische Thema zu sein - Anpassung ist aber auch ein pädagogischer Grundbegriff. (1), ebenso könnte man wahrscheinlich von einem biologischen Grundbegriff sprechen. Keilhacker nennt Anpassung ganz einfach ein Modewort (2). Eine recht geistvolle Formulierung findet sich bei Whyte: "Anpassung ist mehr geworden als eine Notwendigkeit; in einem Leben, in dem alles wechselt, ist sie fast zu einer Konstante geworden" (3). Zur Modifizierung der Anpassung wurden manche Unterbegriffe eingeführt: Autoplastik - Alloplastik (Hartmann), Assimilation - Akkomodation (Piaget), Extraversion - Introversion (C.G.Jung). Über ihre grundsätzliche Bedeutung hinaus scheint die Anpassung zu einer Gretchenfrage der Sozialwissenschaften geworden zu sein. Ich möchte nun nicht in Form eines Literaturberichtes aufzählen, wer in der Anpassung eine Gefahr, wer eine Chance, wer eine Entlastung und wer eine Entfremdung gegeben sieht. Es sollen vielmehr ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Gedanken ausgeführt werden, die für die Anpassung in der Schule - bei Schülern und Lehrern - wesentlich sind.

Zunächst muß betont werden, daß der Begriff der Anpassung nicht eo ipso negativ sein muß. Daß Anpassungsvorgänge während des ganzen menschlichen - und nicht nur des menschlichen - Lebens gegeben sind, kann als objektive Feststellung gelten. Daß sich die gesamte kindliche Entwicklung aus Anpassungsvorgängen erklärt, ist zwar wahrscheinlich, aber nicht voll bewiesen. So ist die Anpassung als Erklärung von Phänomenen der kindlichen Entwicklung in einigen Fällen unwiderlegbar, etwa beim Spracherwerb, in anderen Fällen Theorie, z.B. Piagets Auffassung der Intelligenz (4). Ebenfalls dürfte

(1) Mollenhauer, K.: Anpassung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7. (1961), S. 347

(2) Keilhacker, M.: Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, Stuttgart 1964, S.39

(3) Whyte, W.H.jr.: Herr und Opfer der Organisation, (Originaltitel: The Organization Man), Düsseldorf 1958, S.391

(4) Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, Zürich² 1946

Übereinstimmung darüber bestehen, daß Anpassungsvorgänge im Erwachsenenalter nachgewiesen werden können (z.B. Erlernen eines Berufes), daß alles soziale Verhalten, das gesamte menschliche Leben in einer Gesellschaft, sich in Form von Rollen abspielt und somit Anpassungsforderungen unterworfen ist, ist - wenn auch sehr glaubwürdig - ebenfalls erst Theorie. Die heftige Kritik erfahren Anpassungsforderungen unter Hinweis auf die persönliche Freiheit des einzelnen. Das Bild des entfremdeten Menschen (1), der "gelebt wird" (2) läßt Gedanken, die Anpassungsfähigkeit mit Bildsamkeit gleichzusetzen (3), nicht recht aufkommen, so daß Th. Wilhelm von einem "Anpassungskomplex" der wissenschaftlichen Pädagogik spricht und bereits einen Fortschritt darin sieht, wenn der "Deutsche Ausschuß" Anpassung "im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand" sieht (4). Im Hinblick auf die Rollentheorien scheint mir ein gangbarer Weg zur Klärung von Freiheit oder Zwang im Rahmen der Anpassung in folgender Unterscheidung zu liegen: Die Übernahme einer einzigen Rolle kann als Leben im Anpassungszwang interpretiert werden, sobald aber mehrere Rollen übernommen werden sollen, die sich nicht völlig decken, die sich vielleicht sogar diametral gegenüberstehen, ist ein Zwang zur Entscheidung gegeben. Entscheidungsmöglichkeit aber bedeutet Freiheit. Je komplexer also eine Position ist, d.h. je mehr Rollenerwartungen an sie geknüpft werden, umso größer ist die Freiheit des Positionsinhabers. Um diese Freiheit zu erreichen, bedarf es freilich zuerst der Anpassung an einzelne Erwartungen. Es könnte also bei der Erlernung von Rollen von Zwang gesprochen werden, was bei der Ausübung von Rollen nicht mehr angebracht ist. Dieses zeitliche Nacheinander von Anpassung

-
- (1) "Der Tatbestand der Entfremdung, besonders in seinen gegenwärtigen Formen, und der nüchterne Begriff der Anpassung gehören in der Tat eng zusammen." Freyer 1961 a.a.O. S. 528
 - (2) "Der Mensch wird gelebt." Freyer, H.: (1955), a.a.O. S.227
 - (3) Mollenhauer, K.: (1961) a.a.O.
 - (4) Wilhelm, Th.: (1964) a.a.O. S. 377

und Freiheit ist vielfach zu beobachten. Beim Spracherwerb paßt sich das Kind notgedrungen an seine sprachliche Umwelt an, abgesehen von dem Umstand, daß ohne diese Anpassung gar keine eigene sprachliche Leistung möglich wäre, erlebt das Kind einen Zuwachs an Freiheit, wenn es durch Hinzutreten der Hochsprache zu Mundart oder Umgangssprache "zweisprachig" aufwächst. Es hat die Möglichkeit, aus der Befangenheit in einer Sprachschicht, die Fesseln etwa für Wahrnehmung und Denken mit sich bringt, herauszutreten. Weiten wir dieses Beispiel vom Spracherwerb auf den Sprachgebrauch, vom Kind auf den Erwachsenen aus, so läßt sich ebenfalls die Verbindung von Sprache und Anpassung zeigen. Die Anpassung von Rollenerwartungen kann rigide oder flexibel sein (1), d.h. man kann Erwartungen pedantisch oder großzügig erfüllen, man kann sich mit einer Rolle identifizieren oder - indem man sie etwa instrumentell auffaßt - sich die Möglichkeit einer Distanzierung vorbehalten. Für "flexible Identifikation" (2) ist aber ein reflexiver Sprachgebrauch - oder in der Terminologie von Basil Bernstein: ein elaborierter oder formaler Sprachgebrauch (3) -

(1) Im folgenden schließe ich mich dem Gedankengang von Claessens an: Claessens, D.: Rolle und Macht, Grundfragen der Soziologie, Band 6, München 1968, S. 108 ff.

(2) Ebenda S. 110

(3) Die Unterscheidung in öffentlichen und formalen Sprachgebrauch findet sich in: Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: Heintz, P. a.a.O. S. 52-79.

Die ebenfalls von Bernstein stammende Unterscheidung in restriktiven (restricted) und elaborierten (elaborated) Sprachgebrauch stammt aus: Bernstein, B.: Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process, in: Hymes, D. (Hrsg.): Language and Learning in Culture and Society, New York 1964, S. 251-263. Die Unterscheidung in restringierten und elaborierten Kode findet sich bei Roeder, P.M.: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in Sprache und Erziehung, hrsg. von O. F. Bollnow, 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 53 - 68

notwendig, denn erst in einer differenzierten Sprache kann man sich Forderungen bewußt machen, ihre Berechtigung abwägen, die Übernahme einer Rolle aus dem Bereich der mechanischen Anpassung herauslösen und zu einem rationalen Akt gestalten, während für "rigide Identifikation" (1) ein restriktiver Sprachgebrauch, ein restringierter Kode, genügt. Damit ist gesagt, daß die Anpassung ihren Zwangscharakter verliert, wenn die Sprache eine Distanzierungsmöglichkeit von einer Rolle erlaubt. Da man beim Lehrer wohl eine reflexive Sprache voraussetzen kann - er pflegt ständigen Umgang mit Menschen, muß auf stets sich verändernde Situationen reagieren, muß sich in einer didaktischen Analyse seine Lehrtätigkeit bewußt machen -, dürfte ihm auch ein instrumentelles Verständnis seiner Berufsrollen möglich sein.

Ein anderes Beispiel aus der Erwachsenenwelt: Der Erwachsene paßt sich bestimmten in seiner Gesellschaft üblichen Verhaltensweisen an, erst wenn er von anderen Verhaltensmöglichkeiten Kenntnis bekommen hat - was durch eigene Reflexion, durch Fremdinformation oder durch neue an ihn gerichtete Erwartungen, die mit seinem bisherigen Verhalten nicht zu vereinbaren sind, möglich wird -, kann er Kritik an den Forderungen üben, die zu seinem ursprünglichen Verhalten geführt haben.

"Ohne Sozialisation gerät der werdende Mensch gar nicht in jene Position, in der und von der aus überhaupt erst die Chance jener Fragestellung entsteht: der Frage nach Unterwerfung unter Gesellschaft oder Auflehnung aus 'freiem Entschluß'" (2). Um endlich zur Schule zu kommen: Wenn man von der Schule verlangt, sie dürfe die Kinder nicht anpassen, vielmehr müsse ein emanzipatorisches Kritikbewußtsein geschaffen werden, so wird dabei leicht die notwendige Reihenfolge von Anpassung und Widerstand übersehen. Auch auf die Gefahr hin, nun sehr unwissenschaftlich zu sprechen, möchte ich behaupten, daß ein überzeugter Widerstand denkbar ist, wenn man das Objekt des Widerstandes aus eigener Erfahrung kennt. Der Gefährlichkeit der Verallgemeinerung,

(1) Claessens, D.: (1968) a.a.O. S. 108

(2) Ebenda S. 37

daß man alles, wogegen man sich wendet, selbst erlebt haben müsse, voll bewußt, möchte ich doch glauben, daß in einer demokratischen Schule - die Möglichkeit ihrer Existenz vorausgesetzt - der Widerstand gegen autoritäre Formen zur Erhaltung des status quo entschieden geringer sein wird als in einer autoritären Schule zur Erlangung demokratischer Formen. Die Problematik von Anpassung und Widerstand wird an einem anderen Beispiel deutlich: Anerkannt ist die Forderung, die Schule müsse zur Individualität, zum Nonkonformismus erziehen. Abgesehen davon, daß der Unterricht im allgemeinen auf Konformität des Denkens ausgerichtet ist - besondere Einfälle, originelle Antworten halten auf, sie werden nicht als Unterrichtserfolg gewertet -, schließt die Erziehung zum Individualismus Anpassung mit ein. Und zwar eigene Anpassung und Anpassung der anderen, von denen man sich absetzen will. Eigene Anpassung an die Verhaltensformen, die man auch als Individualist beibehalten muß, ist nötig, denn Kinder völlig außerhalb des gesellschaftlich-kulturellen Systems zu stellen, wird wohl von keinem Erzieher als Lebenshilfe betrachtet werden, wenn er berücksichtigt, daß in unserer Gesellschaft Fehlanpassung mit Begriffen wie Psychopathie und Neurose gekennzeichnet wird, also als krankhaft gilt (1). Streben nach Nonkonformismus beinhaltet weiter ein elitäres Bewußtsein, die Existenz einer konformen, -angepaßten! - verachtungswürdigen Masse wird vorausgesetzt. Außerdem ist Nonkonformismus nur einer Minderheit möglich, wächst die Zahl der Nonkonformisten, ist eine Abgrenzung zum Konformismus nicht mehr möglich. So wird ein Revolutionär üblicherweise als Individualist und Nonkonformist betrachtet werden, bei revoltierenden Studenten wird die Einstufung aber nicht mehr einmütig sein.

Zusammenfassend möchte ich sagen: Widerstand gegen die Anpassung beinhaltet meist Anpassung an eine kleine Gruppe, Anpassung schließt nicht unbedingt Freiheit aus, es gibt

(1) Thomae, H.: Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften, in: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie, Handbuch für Psychologie, Band 4, hrsg. von Ph. Lersch und H. Thomae, Göttingen 1960, S. 281-353

im Gegenteil eine Freiheit durch Anpassung.

Wir haben nun lange beim Problem der Anpassung halt gemacht, dabei sind noch längst nicht alle Wesensmerkmale genannt, etwa die Entlastungsfunktion der Anpassung. Die unverhältnismäßige Breite der Argumentation muß im Hinblick auf die Wichtigkeit dieses Begriffes für die Theorie vom Verhalten des Lehrers gesehen werden. Bevor die hier angeführten Gedanken aber eingehender als bisher auf Lehrerverhalten angewendet werden sollen, muß in der bisherigen Gedankenführung fortgefahren werden.

Wir haben einige Forderungen der Wirtschaft zusammengetragen. An weiteren Gruppen außerhalb des schulischen Systems würden sich zur Betrachtung noch Parteien und andere Vereine und Verbände empfehlen, etwa Berufsorganisationen, Wohlfahrtsverbände, Gruppen, die an den Lehrer herantreten, damit er ihre Ideen in der Schule verbreitet: Tierschutz, Naturschutz, Wasserwacht usw. Hier mag aber das Bewußtsein der Existenz solcher Verbände genügen. Speziellen Forderungen soll nicht nachgegangen werden. Vielmehr müssen wir zum nächsten wichtigen Komplex unserer Betrachtungen kommen, den Erwartungen, die sich an das Verhältnis des Lehrers zu den verschiedenen Bezugsgruppen knüpfen.

3.4 Erwartungen zum Verhalten des Lehrers gegenüber den Bezugsgruppen

3.4.1 Das Verhältnis des Lehrers zu den Schülern

Beginnen wir diesmal mit der Betrachtung des Verhältnisses, dem sich jeder Lehrer stellen muß, dem Verhältnis zu den Schülern. Wenden wir uns bei den Erwartungen, die sich an dieses Verhältnis richten, auch gleich den Schülerwünschen zu.

3.4.1.1 Erwartungen der Schüler

Gibt es Vorstellungen der Schüler darüber, wie sich der Lehrer ihnen gegenüber verhalten soll? Erstaunlicherweise

liegt hierzu eine Reihe Arbeiten vor. Mit den Vorstellungen der Volksschüler über den idealen Lehrer beschäftigte sich im deutschen Sprachraum zuerst M. Keilhacker (1), eine Fortführung dieser Arbeit nahm R. Aibauer (2) vor. Neben solchen allgemeinen Vorstellungen, der Lehrer solle Persönlichkeit und Vorbild sein, Charakter besitzen, Ausgeglichenheit beweisen, fällt besonders die Forderung der Schüler auf, der Lehrer müsse Disziplin halten können, er dürfe neben der dominanten Eigenschaft der Gerechtigkeit auch ein bestimmtes Maß an Strenge zeigen. Keilhacker spricht sogar von einem Bedürfnis der Schüler nach Strenge (3). Auch die Bejahung der Strafe gilt - zumindest 1932 - als normal. "Die Berechtigung der Strafe wird unbedingt anerkannt" (4). Nach einer Untersuchung von H. Ruppert (5) gehören Ordnung und Zucht in den Augen der Kinder ebenso zu den sympathischen Eigenschaften des Lehrers wie Liebe, Güte und Wohlwollen. Diese Ergebnisse wurden erst in jüngster Zeit von Wellenhofer bestätigt (6). Die Ablehnung von Weichheit oder Nachgiebigkeit des Lehrers durch den Schüler kommt auch bei Tausch zum Ausdruck (7).

In der amerikanischen Literatur zu den Rollenvorschriften der Schüler an die Lehrer hat sich nach dem Bericht von Brim (8) ein Gegensatz von instrumentalem und expressivem Lehrerverhalten herauskristallisiert, eine Unterscheidung, die der Einteilung Caselmanns in logotrop und paidotrop nahekommt. Die Schüler wünschten sich also einmal einen Lehrer, der an der Sache orientiert ist, ihn würden sie

(1) Keilhacker, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Eine experimentelle Untersuchung, Freiburg 1932

(2) Aibauer, R.B., a.a.O.

(3) Keilhacker, M.: (1932) a.a.O. S. 50f.

(4) Ebenda S.51

(5) Ruppert, H.: Soziale Beziehungen und Sozialerziehung in der Schulklasse, in: Ganzheitliche Bildung, 10 (1959), S. 353 - 368

(6) Wellenhofer, W.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung der Oberstufenschüler der Pflichtschulen, Dissertation, Salzburg 1968

(7) Tausch, R. und A.M. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1965², S. 163

(8) Brim, O.: (1963) a.a.O.

gern respektieren, zum anderen müsse der Lehrer sich in seiner Führungsrolle expressiv verhalten, den sozial-emotionalen Bereich berücksichtigen, was ihm größere Zuneigung einbrächte. Keine der beiden Rollen dürfte nach Ansicht der Schüler völlig fehlen. Eine klare Vorrangstellung räumt Brookover, der auch das wirkliche Lehrerverhalten in Schulklassen untersucht hat, der instrumentalen Haltung ein: "The basic fact in teacher-pupil relations is the necessity for the teacher to maintain a dominant role and a distance between himself and the pupils" (1).

Die dem Verhältnis zu den Schülern entsprechende Kategorie scheint also die Autorität oder die Strenge des Lehrers zu sein. Einen neuen Gesichtspunkt bei den Erwartungen der Schüler an den Lehrer bringt G. Bachmair (2) in die Diskussion. Er zeigt, daß die Beliebtheit des Lehrers nicht ausschließlich von der Lehrerpersönlichkeit abhängt, sondern mit der Einstellung der Schüler zu den Unterrichtsfächern zusammenhängt. Er kommt zu dem Ergebnis, daß ein Lehrer als umso beliebter gilt, je besser das Fach, das er vertritt, strukturiert ist.

3.4.1.2 Forderungen der Eltern

Auch die Vorstellungen der Eltern vom Lehrer - Schüler - Verhältnis dürften hauptsächlich die Disziplin betreffen. Entsprechende Hinweise von Aibauer und Kob wurden bereits berichtet. Der Gedankengang: Kinder müssen in der Schule etwas lernen, das ist am besten gewährleistet, wenn der Lehrer streng ist, scheint allgemein verbreitet. Dabei dürfte die Erfahrung an die eigene Schulzeit - vermischt mit der stereotypen Behauptung, die strenge Zucht früherer

(1) Brookover, Wilbur B.: A Sociology of Education, New York² 1964 S. 348

(2) Bachmair, G. : Einstellungen von Schülern zum Lehrer und zum Unterrichtsfach, Univeröffentl. Diss., Erlangen 1969

Zeit hätte bessere Erfolge gezeigt - ebenso mitspielen wie die häusliche Erziehungspraxis - zumindest der unteren sozialen Schichten. Eine schichtenspezifische Unterscheidung in der Einstellung der Eltern zur Disziplin kann - leider nur für amerikanische Verhältnisse - als gesichert gelten: Arbeitereltern wenden häufiger die körperliche Züchtigung an, Eltern der Mittelschicht verlassen sich auf ein "argumentierendes Rasonnement" (1), d.h. sie bemühen sich, dem Kind den Verstoß zu erklären, es von der Ungebührlichkeit des Verhaltens zu überzeugen. Neben der Art, wie Disziplin gehalten wird, unterscheidet sich auch die Affinität der Eltern zur Disziplin: Während die Mittelschicht mehr zur Nachgiebigkeit in der Erziehung neigt, bestehen die Unterschicht-Eltern viel eher auf Ordnung und Gehorsam. Solche Erkenntnisse wurden in einer Vielzahl von Untersuchungen gewonnen, über die zusammenfassend außer bei Brim (2) und Rolff (3) auch von Bernstein (4) berichtet wird. Von einer Verbindung der in amerikanischen Verhältnissen gewonnenen Ergebnisse mit deutschen Gegebenheiten berichtet Tausch (5). In unteren sozialen Schichten, womit hauptsächlich ungelernte Arbeiter und die sozial Verachteten, die sog. Asozialen gemeint sind, fanden sich keine Unterschiede im Verhalten von deutschen und amerikanischen Müttern, wogegen die deutschen Mittelstands-Mütter noch etwas strenger erschienen als die amerikanischen Vergleichspersonen.

In der Annahme, daß die hauslichen Erziehungspraktiken auch auf die Schule projiziert werden - was freilich nur Spekulation ist -, dürften die Erwartungen der Eltern zum Lehrer-Schüler-Verhältnis um diese Fragen kreisen: Wie streng muß oder darf ein Lehrer sein, wie soll

-
- (1) Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Gesellschaft und Erziehung, Teil VII, hrsg. von C.-L.Furck u.a. Heidelberg 1967 S. 35
 - (2) Brim, O.G.jr.: (1963) a.a.O.
 - (3) Rolff, H.G.: a.a.O.
 - (4) Bernstein, B.: (1959), a.a.O. S. 59ff
 - (5) Tausch R.u.A.M.Tausch a.a.O. S. 123

er strafen, soll er ein Züchtigungsrecht haben, wie verschafft er sich Respekt? Muß er bei seinen Strafmaßnahmen die Absicht der "Täter" berücksichtigen oder darf er - einer Praxis folgend, die den Arbeiterkreisen nachgesagt wird (1) - die unmittelbaren Folgen bestrafen?

3.4.1.3 Forderungen des Staates

Welches sind weiter die Vorstellungen des Staates vom Verhalten der Lehrer den Schülern gegenüber?

Ziehen wir wieder die zur Zeit gültigen "Richtlinien für die bayerischen Volksschulen" exemplarisch zu Rate, so finden wir folgende Angaben: "In den ersten Schülerjahrgängen wird der Lehrer mit ruhiger Bestimmtheit die gute Umgangssitte sichern Grundlage für das Zusammenleben ist die gegenseitige Achtung. Sie bestimmt das Verhalten der Schüler untereinander, der Schüler zum Lehrer, aber auch des Lehrers zu den Schülern" (2). "Der Erziehungsstil in einer Klasse ist weitgehend vom Lehrer abhängig. Wenn dieser die Schüler einer ungezügelten Freiheit überläßt, wird die Klasse rasch zu einem triebhaften und reizbaren Haufen absinken und auch in ihrer Unterrichtsleistung versagen. Abzulehnen ist aber auch jener autoritäre Erziehungsstil, der, allein durch die Machtsprüche des Lehrers bestimmt, die Schüler zu blinder Unterordnung zwingt. Den erzieherischen und unterrichtlichen Belangen wie auch unserer freiheitlichen Lebensordnung entspricht am besten ein Erziehungsstil, der in vernünftiger Partnerschaft die Mitverantwortung der Schüler weckt. Das Gefälle zwischen Lehrer und Kind kann nicht übersehen werden; aber beide stehen unter dem Anspruch der Arbeit und der verpflichtenden Sitte" (3). Die Ausführlichkeit der Zitate erklärt sich durch die Überzeugung, nur so einen richtigen Eindruck die-

-
- (1) Zu solchen Ergebnissen kam besonders Kohn, M.L.: Social Class and the Exercise of Parental Authority, in: American Sociological Review, 24 (1959), 3, S. 352-366
(2) Richtlinien, a.a.O. S. 24
(3) Ebenda S. 25

ser Gemeinplätze wiedergeben zu können. Da die Forderung nach gegenseitiger Achtung und vernünftiger Partnerschaft bei Berücksichtigung des Gefälles zwischen Lehrer und Kind recht unverbindlich und papierern klingt, tut man gut daran, auch die Meinung der nächstgeordneten staatlichen Stellen zu betrachten. Was etwa verlangen Schulräte anlässlich ihrer Schulbesuche? Hier muß ich aus meiner eigenen Erfahrung sagen, daß gutes Funktionieren, Sich-Einfügen, Sich-Unterordnen der Schüler mehr erwünscht ist als Partnerschaft oder gegenseitige Achtung. Ich selbst wurde von einigen Schulräten auf die Berücksichtigung des Gefälles zwischen Lehrer und Schüler aufmerksam gemacht, hörte aber bisher von keinem Lehrer, daß er auf vernünftige Partnerschaft hingewiesen worden wäre.

Angesichts solcher Erfahrungen und der dem Lehrer häufig gezeigten Einstellung, daß der Staat von seinen Beamten eher ausführende als denkende oder gar kritische Handlungsweisen erwarte, ist es nicht verwunderlich, wenn der Lehrer beim Schüler adäquates Verhalten kultiviert.

3.4.1.4 Forderungen anderer Gruppen

Doch nun weiter zu den Rollenvorschriften für das Lehrerverhalten den Schülern gegenüber. Welche anderen Gruppen haben hierzu Vorstellungen ausgebildet?

Die Kirchen? Hier sei an die Forderungen erinnert, die Lehrer sollten sich "durch Rat und Freundschaft" auch nach Beendigung der Schulzeit um die Schüler kümmern (1). Weiter ist der Wunsch zu nennen, die Lehrer mögen "mit den Schülern eng verbunden" (2) ihnen Vorbild im Glauben und Leben sein. Detailliertere Angaben konnte ich nicht finden. Auch von weiteren Gruppen sind mir keine Erwartungen an die Lehrer bezüglich des Verhältnisses zu den Schülern bekanntgeworden.

(1) Rahner K., H. Vorgrimler, a.a.O. S. 344
(2) Ebenda S. 344

3.4.1.5 Die Stellung der Pädagogik

Betrachten wir nun noch die Erziehungswissenschaft, so erscheint der bisher gewonnene Eindruck, das Hauptproblem beim Lehrer-Schüler-Verhältnis sei die Disziplin, auf den ersten Blick als falsch. Hier wird vielmehr vom Ich-Du-Bezug gesprochen, von der Hinwendung zum Zögling, vom Aufgehen in der Gemeinschaft. Disziplinschwierigkeiten, Zwang oder gar Strafen scheint es nicht zu geben (1).

Dies beweist aber gerade, wie wirklichkeitsfremd die Pädagogik sich verhält, wie sehr sie vor der "ärgerlichen Tatsache der Schule", um das Wort Dahrendorfs vom Argernis der Gesellschaft abzuwandeln, die Augen verschließt. Literatur, die sich mit dem wirklichen Lehrer-Verhalten in der Schule befaßt, zeigt ein angemesseneres Bild: Ob das Verhältnis zum Schüler nun als demokratisch, sozial-integrativ, kameradschaftlich, paidotrop oder autoritär, führungsaktiv, nach laissez-faire-Art oder scheinbar dem Problem ausweichend als logotrop bezeichnet wird (2), im-

-
- (1) Solche Gedanken - etwa über "Erziehungsgemeinschaft" finden sich verstärkt in der bereits oft erwähnten idealistischen Epoche der Pädagogik, nach 1945 in der existenzphilosophischen Richtung wird bevorzugt von "Begegnung" gesprochen, vergl. O.F.Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart² 1959; W. Faber: (Hrsg.) Pädagogische Kontroversen 1, München 1969, darin besonders: Das Problem der Begegnung, S. 11-138, mit einem geschichtlichen Überblick zum Begriff Begegnung von W.Loch: Zur Vorgeschichte des pädagogischen Begegnungsbegriffs, S. 13-48; beim Ich-Du-Bezug ist besonders zu nennen: M.Buber: Dialogisches Leben. Gesammelte philosophische und pädagogische Schriften, Zürich 1947, Ders. Reden über Erziehung, Heidelberg 1962. Es gibt nur wenige Ansätze, die Rolle des Schülers realistisch festzulegen: Vergl. hierzu J. Muth: Schüler sein als Beruf, Heidelberg 1966.
 - (2) Zu den hier genannten Begriffen für mögliche Führungsstile des Lehrers vergl. besonders U.Walz: Soziale Reifung in der Schule, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund² 1960, mit dem Bericht über eine Feldstudie nach der Modelluntersuchung von Lewin, über die an mehreren Stellen berichtet wird. Am bekanntesten wohl: Lewin, K.R. Lippitt and R.K. White: Patterns of aggressive behaviour in experimentally created, "social climates" in: Journal of Social Psychology, 10 (1939), S. 271-299. Die Begriffe logotrop, paidotrop werden von Caselmann gebraucht: Chr. Caselmann, a.a.O.

mer handelt es sich um die Frage der Ein- oder Unterordnung. Es werden sich in unserem Schulsystem auch kaum andere Kategorien finden lassen, um das Lehrer-Schüler-Verhältnis zu kennzeichnen, wenn man nicht wie etwa mit der Forderung nach Sachbezogenheit an der Wirklichkeit vorbeigehen möchte und das Problem der Disziplin einfach übersieht oder totschweigt. Daß es der Lehrer mit Disziplinschwierigkeiten zu tun bekommt, läßt sich durch keine noch so idealistische oder an den "Sachverhalten" des Unterrichts orientierte pädagogische Ansicht hinwegdiskutieren. Denken wir nur an bestimmte Situationen des einzelnen Heranwachsenden (etwa die konfliktträchtige Zeit der Pubertät) oder an die Situation der "Klassengemeinschaft", die mit ihrer üblichen großen Schülerzahl mehr Symptome der Masse als der Gemeinschaft aufweist. Probleme wie Schulpflicht, Fehlen von Sonderschulen auf dem Lande, Divergenz von häuslichen und schulischen Erziehungsformen (etwa bei Kindern unterer sozialer Schichten), unterschiedliche Sprachebenen eines Teils der Schüler und des Lehrers, die zu Schwierigkeiten führen müssen, sollen hier nur mit dem Namen genannt werden.

Solange weiter noch Vormittage lang Direktunterricht des Lehrers für eine ganze Klasse geboten wird, wird es zu Störungen dieses Unterrichts kommen, so sachbezogen ein Lehrer sich auch verhalten mag, schon allein deshalb, weil einfach nicht alle Kinder den Willen mitbringen, etwas zu lernen. So ist der Lehrer auf Mittel angewiesen, die ihm auch institutionell garantiert sind, um den ordnungsgemäßen Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten. Art und Anwendung dieser Mittel freilich mögen stark differieren. Derartige Schulerziehung ohne Sanktionen dürfte gemeinhin unmöglich sein.

Auch der Lehrer, der seine Erziehung als Enkulturationshilfe ansieht, wird weitgehend nach dem Prinzip: Wer herrschen will, muß gehorchen lernen, verfahren, denn dies ist die in unserer augenblicklichen Gesellschaft herrschende Meinung.

Dieses -wie es heißt typisch deutsche- "Amboß oder Hammer sein"-Müssen dürfte auch dem Lehrer vor Augen stehen, der Kindern helfen will, in der Erwachsenenwelt nicht zu scheitern.

Nun haben wir in der Darstellung der Erziehung als Herrschaftssystem sogar so etwas wie gesamtgesellschaftliche Forderungen an den Lehrer gefunden.

Rufen wir uns die Frage ins Gedächtnis zurück, aufgrund derer wir die Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zu den Bezugsgruppen untersucht haben, die Frage nach den Einstellungen des Lehrers, so muß für das Verhältnis zu den Schülern also geklärt werden, wie streng der Lehrer ist oder besser wie streng er sein zu müssen glaubt, wie er zu körperlichen Strafen steht, wie er es mit den Disziplinschwierigkeiten hält.

Wenden wir uns dann den weiteren Bezugsgruppen zu und fragen wir auch hier nach bestimmten Rollenvorschriften zu diesen Verhältnissen.

3.4.2 Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zu den Eltern

Es erscheint konsequent, auch hier wieder mit den Vorstellungen der Betroffenen selbst zu beginnen. Haben die Eltern Wünsche dazu, wie sich der Lehrer ihnen gegenüber verhalten soll?

3.4.2.1 Erwartungen der Eltern

Aibauer ermittelte den Wunsch der Eltern auf ein persönliches Verhältnis zum Lehrer. Dieser Kontakt wurde sogar als ein Wesensmerkmal des guten Lehrers bezeichnet. Auch Kob (1963) berichtet vom Eltern-Interesse an Zusammenarbeit, ausgeprägter allerdings bei Eltern guter Schüler. Wie sich diese Eltern die Zusammenarbeit vorstellen, wird bei Kob ebenfalls angedeutet: Der Lehrer müsse die Eltern informieren über Leistungsstand und schulisches Verhalten der Kinder, er solle außerdem für die häusliche Mithilfe Ratschläge erteilen. Im übrigen werde die Autonomie des Lehrers

anerkannt, die Eltern tun, was der Lehrer sagt.

3.4.2.2 Forderungen des Staates

Es scheint so, als lege der Staat höchstens Wert darauf, in der Schule den Elternwillen weitestgehend berücksichtigt zu sehen. Das gerade in letzter Zeit häufig gebrauchte Schlagwort "Elternrecht" läßt vermuten, daß eine Ausrichtung der Schule und des Lehrers auf die Elternwünsche vom Staat als selbstverständlich angesehen wird. Sucht man aber nach den wirklichen Rechten der Eltern in der Volksschule, möchte man eher Schelsky zustimmen, der von den "verbannten Eltern" und der "Lehrerschule" spricht (1). Die Ohnmacht der Eltern gegenüber Staat und Lehrer wird an vielen Punkten sichtbar: Festsetzung der Schulpflicht, Bestimmungen über das Schuleintrittsalter, das Vorrücken, das Überspringen einer Klasse (im neuen Volksschulgesetz 1969 allerdings auch für die Grundschule erlaubt), Wahl und Wechsel einer Schule oder eines Lehrers, einflußlose Stellung des Elternbeirats. Angesichts dieser autoritären Stellung der Schule klingt die Forderung: "Die Aufgabe der Schule erfordert eine möglichst enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens"(2) unglaublich. Im nächsten Satz dieses Paragraphen: "Diesem Ziel dienen die Schulpflege, Elterntage, Elternsprechstunden und die Fühlungnahme mit den Erziehungsberechtigten in Einzelfällen" wird klar, daß sich diese Forderung nach Zusammenarbeit nur auf die einzelnen Lehrer bezieht. Von daher ergibt sich die Möglichkeit eines Konflikts: Fühlen sich die Lehrer eher als staatliche Beamte, als Ausführungsorgane elternunfreundlicher Schulverordnungen oder streben sie nach vertrauensvoller Zusammenar-

-
- (1) Schelsky, H.: "Anpassung oder Widerstand?" Soziologische Bedenken zur Schulreform (eine Streitschrift zur Schulpolitik) Heidelberg 1961, S. 134
(2) Richtlinien a.a.O. S. 99

beit mit den Eltern, fühlen sie sich also als Vermittler oder sogar als Verbündete der Eltern, für die sich die Konsequenz ergeben könnte, gegen staatliche Bestimmungen einzutreten?

Es sei gleich hier auf die diesbezüglichen Andeutungen bei Kob (1) hingewiesen: Lehrer in Arbeiterwohngebieten vertreten seinen Ergebnissen nach mehr die Autorität des Staates gegenüber den Eltern, in Gebieten der gehobenen Berufsschichten fühlen sich die Lehrer mehr als Anwalt der Elternschaft.

3.4.2.3 Forderungen der Kirche

Als eifrigste Verfechterin des Eltersrechts zeigt sich die katholische Kirche. Dies möchte ich zunächst mit einigen Stellen aus den Erklärungen des II.Vatikanischen Konzils belegen: "Da die Eltern ihren Kindern das Leben schenken, haben sie die uberaus schwere Verpflichtung zur Kindererziehung. Daher müssen sie als die ersten und bevorzugten Erzieher ihrer Kinder anerkannt werden. ... er (der Staat - Verfasser) hat die Pflichten und Rechte der Eltern und all derer, die an der Erziehungsaufgabe teilhaben, zu schützen und ihnen Hilfe zu leisten, und wenn die Initiativen der Eltern und anderer Gemeinschaften nicht genügen, kommt dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend dem Staat die Pflicht zu, die Erziehung in die Hand zu nehmen, immer aber unter Beachtung des elterlichen Willens" (2).

"Schön, freilich auch schwer ist ... die Berufung all derer, die als Helfer der Eltern und Vertreter der menschlichen Gesellschaft in den Schulen die Erziehungsaufgabe übernehmen" (3).

"Die Eltern, die zuerst und unveräußerlich die Pflicht und

(1) Kob, J.: (1963) a.a.O.

(2) Rahner, K.u.H.Vorgrimler, a.a.O. S. 338f.

(3) Ebenda S. 341

das Recht haben, ihre Kinder zu erziehen, müssen in der Wahl der Schule wirklich frei sein" (1).

An einer Stelle der Erklärungen wird eine Differenzierung oder besser eine Erweiterung des Elternrechts ausgesprochen: "An die Gläubigen aber richtet die Heilige Synode die Mahnung, hilfsbereit mitzuwirken an der Einarbeitung guter Erziehungsmethoden und Unterrichtspläne sowie an der Ausbildung von Lehrern, die die Jugend recht zu erziehen vermögen. Zudem sollen sie, vor allem durch den Zusammenschluß in Elternvereinigungen, das gesamte Schulwesen unterstützen und insbesondere die dadurch zu vermittelnde sittliche Bildung mit ihren Hilfsmitteln fördern" (2).

Es wurde davon gesprochen, daß dem Staat ein Recht an der Erziehung aufgrund des Subsidiaritätsprinzips zukomme. Hierzu lesen wir bei Muhler (3): "Subsidiarität bedeutet: negativ: Staat und Gesellschaft haben nicht zu tun, was der einzelne und die kleinere Gemeinschaft selbst tun können; positiv: Staat und Gesellschaft haben alles zu tun, was der einzelne nicht tun kann" (4). Als oberster Grundsatz der Subsidiarität wird angegeben: "Nur dort, wo der Kleine zu schwach ist, seine wesensgemäßen Aufgaben zu erfüllen, sollen Staat und Gesellschaft helfen, das heißt den einzelnen stützen und stärken, damit er seine Aufgabe erfüllen kann" (5). Die Schulfrage wird als "Modellfall für das Subsidiaritätsprinzip" bezeichnet (6).

Es hieße freilich ein wesentliches Merkmal des kirchlichen Eintretens für das Elternrecht übersehen, wollte man das Elternrecht isoliert betrachten, ohne Beziehung zum Er-

(1) Rahner, K.u.H.Vorgrimler, a.a.O. S. 341

(2) Ebenda S. 342

(3) Muhler, E.: Die Soziallehre der Päpste, München³1958

(4) Ebenda S. 183

(5) Ebenda S. 183

(6) Ebenda S. 181

ziehungsauftrag der Kirchen. "Ein ganz besonderer Erziehungsauftrag ist der Kirche zu eigen, nicht nur weil auch sie als eine zur Erziehung fähige menschliche Gemeinschaft anzuerkennen ist, sondern vor allem deshalb, weil sie die Aufgabe hat, allen Menschen den Heilsweg zu verkünden, den Gläubigen das Leben Christi mitzuteilen und ihnen mit unablässiger Sorge zu helfen, daß sie zur Fülle dieses Lebens gelangen können" (1). Aus diesem Bewußtsein heraus werden Pflichten für die Eltern formuliert: "Die katholischen Eltern jedoch erinnert sie (die Synode) an ihre Pflichten, ihre Kinder, wann und wo sie die Möglichkeiten haben, katholischen Schulen anzuvertrauen, diese nach Kräften zu unterstützen und mit ihnen zum Wohle ihrer Kinder zusammenzuarbeiten" (2).

Diese Verbindung von elterlichem und kirchlichem Erziehungsrecht wird besonders da betont, wo es um eine Abgrenzung der staatlichen Kompetenzen geht. Bereits in der sogenannten Erziehungszyklika ("Divini Illius Magistri" aus dem Jahre 1929) wird betont, das Erziehungsrecht sei "vom Urheber der Natur selber der staatlichen Gesellschaft nicht wie der Kirche und Familie auf Grund einer Vaterschaft verliehen worden, sondern kraft der ihr zustehenden Gewalt zur Förderung des diesseitigen Gemeinwohles, das ja gerade ihr Endziel darstellt" (3). Es fällt auf, wie selbstverständlich das Erziehungsrecht der Eltern und der Kirche in einem Atemzug genannt wird. Deutlicher noch wird diese Tendenz, von Elternrecht nur dann zu sprechen, wenn es um die Beschränkung des staatlichen Einflusses in der Schule geht, bei J. Messner, der von Muhler als einer der "großen katholischen Soziallehrer" bezeichnet wird, deren Kompetenz für die Darstellung der katholischen Soziallehre ausdrücklich festgestellt wird (4).

Hier ist zu lesen: "Das Erziehungsrecht der Eltern ist ein abschließliches und unveräußerliches" (5). Möglich sei die Delega-

(1) Rahner, K.u.H. Vorgrimler, a.a.O. S. 339

(2) Ebenda S. 344

(3) Zit. bei Muhler a.a.O. S. 77f

(4) Muhler, a.a.O. S. 10 Vorbemerkungen

(5) Messner, J.: Das Naturrecht, Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik. Innsbruck-Wien-München 1960 S. 483

tion dieses Rechts etwa auf staatliche Schulen, wobei aber die Verantwortung der Eltern bestehen bliebe, ihre Kinder so zu erziehen und unterrichten zu lassen, daß diese ihre wesentlichen Lebensaufgaben, ihre existentiellen Zwecke, selbst erfüllen könnten. Messner fährt fort: "Aus unserer Erörterung der Stellung der existentiellen Zwecke in der Erziehung folgt ..., daß die eine Gemeinschaft, deren Sendungsaufgabe die absoluten existentiellen Zwecke des Menschen betrifft, Rechte im Bereich der Erziehung besitzt. Darauf beruht das Recht der Kirche: Ihr Lehramt und ihr Hirtenamt erstrecken sich auch auf die Schule. Christliche Eltern widersetzen sich diesem göttlichen Recht, wenn sie der Kirche die notwendige Mitwirkung in der Erziehung versagen, der Staat widersetzt sich diesem Recht, wenn er sich Erziehungsrechte unter Beeinträchtigung der Sendung der Kirche gegenüber der Schule anmaßt" (1). Die Kirche setzt sich also für die Berücksichtigung des Elternwillens in der Schule ein, wobei als selbstverständlich vorausgesetzt wird, daß sich die Wünsche der Eltern nicht gegen die Kirche, sondern gegen den Staat richten.

Um diese Abhandlung über das Elternrecht nicht als Abschweifung vom Thema erscheinen zu lassen, muß eigens betont werden, daß sich die Rolle des Lehrers aus dem geschilderten Verhältnis zwischen Eltern und Staat von selbst ergibt: Der Lehrer ist Delegierter der Eltern, Konflikte könnte es - in den Augen der Kirche - vielleicht mit dem Staat, aber nicht mit den Eltern geben.

Forderungen anderer Gruppen scheinen mir keine neuen Gesichtspunkte mehr zu bieten. So kann etwa bei den Parteien, zumindest bei CDU und CSU, eine ähnliche wie die eben geschilderte Einstellung zum Elternrecht festgestellt werden: Eigene Interessen werden unter Berufung auf das Elternrecht vertreten. Diese Annahme wird von A. Hoffmann bestätigt(2).

(1) Messner, J., a.a.O. S. 484

(2) Hoffmann, A.: Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und SPD. Eine pädagogische Analyse ihrer Entwicklung von 1945 - 1965, Dissertation, Erlangen 1968

Hoffmann führt weiter aus, daß die SPD, die "in dem von den Kirchen und der CDU geforderten Elternrecht nichts als eine machtpolitisch klerikale Forderung sah" (1), das Elternrecht eher als demokratisches Kontrollrecht verstanden wissen will.

Stellen wir zusammen, welche Punkte beim Verhältnis des Lehrers zu den Eltern zur Diskussion stehen: Zusammenarbeit in Form von Elterntagen, Sprechstunden oder anderen Arten von Fühlungen, persönliches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern, Lehrer als Ausführungsorgan des Elternwillens, Lehrer als Anwalt der Eltern gegenüber dem Staat. Zu berücksichtigen sind auch hier wieder evtl. Unterschiede bei Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten.

3.4.3 Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zum Staat

Einiges wurde bereits in den vorausgehenden Abschnitten zur Lehrer-Staat-Beziehung gesagt. Vor allem wurde deutlich, daß ein enges Verhältnis des Lehrers zu den Eltern Konfliktstoff für das Lehrer-Staat-Verhältnis beinhalten kann. Im allgemeinen scheint dieses Verhältnis des Lehrers aber über jede Diskussion erhaben, es sei denn, man stellt die gesamte Beamtenposition des Lehrers in Frage. Außer vom Staat selbst findet man kaum Vorstellungen darüber, wie sich Beamte ihrem Dienstherrn gegenüber zu verhalten haben. Solche Gedanken dürften wahrscheinlich als Einmischung in innerdienstliche Angelegenheiten gelten. Die Forderungen des Staates an seine Untergebenen hier zu diskutieren, erscheint müßig. Es soll nur darauf hingewiesen werden, daß der Staat die Erhaltung des treuen Untertanen-Geistes seiner Lehrer wirksam kontrolliert: Unter den fünf Merkmalen für die dienstliche Beurteilung der Volksschullehrer steht an zweiter Stelle "Dienstteifer" und an fünfter noch die "Erfüllung sonstiger dienstlicher Aufgaben".

(1) Hoffmann, A., a.a.O. S. 383

Fassen wir das Verständnis des Staates etwas weiter, so daß Politik und Parteien mit subsumiert werden, dann läßt sich noch eine allgemein verbreitete Forderung berichten: Der Lehrer müsse parteipolitische Neutralität wahren. Vom Staat selbst wird diese Forderung als allgemeine Dienstpflicht des Lehrers in der Landesvolksschulordnung festgehalten: "Parteipolitische Betätigung in Wort und Schrift ist im Unterricht und im Schulgebäude verboten. Parteipolitische Abzeichen dürfen im Dienst nicht getragen werden"(1). Darüber hinaus scheint sich die Erwartung völliger politischer Abstinenz zur Maxime des gesamten Lehrerverhaltens - also nicht nur in der Schule - entwickelt zu haben.

3.4.4 Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zur Gesellschaft

Die Überschrift mag an dieser Stelle verwirren, haben wir uns doch bisher bemüht, diesen globalen Begriff Gesellschaft durch Aufteilung in Einzelgruppen präziser zu fassen. Und doch bleibt ein Bereich ausgespart, der mir für den Lehrer recht wesentlich erscheint. Bei der Erörterung der von der Wirtschaft initiierten Forderungen sind wir bereits auf sog. "Meinungen ohne Mann", gesamtgesellschaftliche Überzeugungen gestoßen, deren Vertreter nicht oder nur schwer feststellbar sind. Als eine solche objektivierte Erwartung haben wir die Forderung nach Anpassung herausgestellt. Diese Forderung setzt aber die Kenntnis dessen voraus, woran angepaßt werden soll. Nimmt man einen gewissen Selbsterhaltungstrieb jeder Gesellschaft als Tatsache an, dann wird es sich bei den Inhalten, an die Kinder angepaßt werden sollen, um den status quo oder um solche Werte handeln, die den status quo, die augenblickliche Gesellschaft, zu erhalten versprechen. Erinnern wir uns weiter daran, daß von den Eltern bei ihren schulischen Erwartungen die Erziehung der Kinder durch den Lehrer entweder ausgeklammert wurde oder sich auf Disziplinierungsmaßnahmen beschränkte,

(1) Abschnitt 354 der Bayerischen Landesvolksschulordnung, Feigel, K., E. Keitel a.a.O.

dann wird klar, daß die Wunschvorstellungen der Erwachsenen auf Erhalt der eigenen Lebensart nicht in Form von expliziten Forderungen an den Lehrer herangetragen werden. Da der Lehrer andererseits der Forderung auf Verzicht erzieherischer Beeinflussung nicht nachkommen kann - jeder Unterricht wirkt erziehend, alle dem Lehrer zugestandenen Disziplinierungsmaßnahmen verraten Einstellungen und Überzeugungen des Lehrers -, ergibt sich der Blick des Lehrers auf die Gesellschaft als gesamtgesellschaftlich notwendige Aufgabe, obwohl gerade diese Aufgabe nicht in den Erwartungen der einzelnen Gruppen faßbar wird. Mit einfacheren Worten gesagt: Man, d.h. unsere Gesellschaft, erwartet vom Lehrer etwas, was ihm niemand sagt. Diese Schizophrenie der Erwartungen zeigt sich deutlich im Elternverhalten: z.B. gestehen die Eltern der Schule zu, daß sie Abschreiben bei Prüfungsarbeiten unterbindet und als unerlaubten Unterschleif kennzeichnet (nach Kob werden ja die Zielsetzungen der Schule bedingungslos anerkannt), ungeachtet dessen werden es die Eltern als Erziehungserfolg buchen, wenn ihr Kind auf diese Art Lebenstüchtigkeit und die Fähigkeit, sich durchzusetzen, sich weiterzuhelfen, beweist. Ein anderes Beispiel: Die Mutter, die den Lehrer bestärkt, bei Raufereien der Buben streng einzuschreiten, wird in Wirklichkeit stolz darauf sein, daß ihr Sohn durch sein Raufen den Vorstellungen entspricht, die sie von einem "echten Jungen" hat. Es gibt also gesellschaftliche Erwartungen darüber, wie Kinder sein sollen, Erwartungen, die nicht an die Schule gestellt werden.

Bei der Diskussion von gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen darf ein wichtiger Punkt freilich nicht außer acht gelassen werden: Solche Forderungen bedeuten nicht, daß ein Konsens bei allen gesellschaftlichen Schichten erreicht sein muß. So ist etwa denkbar, daß in Arbeiterkreisen eine andere Einstellung zu der berichteten Tendenz auf Erhaltung unseres augenblicklichen Gesellschaftssystems gefunden werden könnte. Es ist weiter anzunehmen, daß in den einzelnen sozialen Schichten unterschiedliche Tugenden oder Werte zu

Maßstäben gesetzt werden (1). Außerdem könnte es sein, daß unter den allgemeingültigen Tugenden jeweils anderes verstanden wird, daß die Begriffe mit je anderen Inhalten gefüllt werden. So ist das Verhältnis zur Leistung, zum Erfolg, zum Wettbewerb oder zum Konkurrenzkampf in Arbeiterkreisen vielleicht ein anderes als in Bauernfamilien oder im sog. Mittelstand, wobei hier besonders an den sog. "neuen Mittelstand", Angestellte und Beamte, zu denken ist. Ebenfalls differieren dürften die Einstellungen zu Geld und Besitz, zu Technik und Fortschritt, zu Politik und Demokratie, zu Ehe und Sexualverhalten. Klar erkennbar sind die Unterschiede im Freizeitverhalten, am schwierigsten zu fassen dürfte die unterschiedliche Moralvorstellung sein. Wie interessant es auch wäre, einen Katalog zu versuchen, aus dem hervorgeht, was im Mittelstand und was in Arbeiterkreisen etwa als anständig gilt, oder was ein Arbeitgeber und was ein Bauer als Betrug bezeichnet - es sei nur an Steuermanipulationen gedacht, die in bestimmten Kreisen nicht als unmoralisch gelten -, einen Katalog aufzustellen, der auch die unterschiedlichen Ideale verschiedener Berufs- und Einkommensschichten deutlich werden ließe, so kann dies nicht Aufgabe dieser Arbeit sein. Es muß hier der Hinweis auf die Existenz von Unterschieden in verschiedenen sozialen Schichten genügen.

Lenken wir unsere Gedanken wieder zurück zum Lehrer:

Um sein Verhältnis zur Gesellschaft - ungeachtet der einzelnen Bezugsgruppen - erfassen zu können, bieten sich als

-
- (1) Eine solche Annahme wird durch etliche vorliegende Ergebnisse verfestigt. Neben den bereits genannten Gemeindestudien (Mayntz 1956 und 1958, Scheuch 1961) sind zu erwähnen:

Kätsch, S.: Teilstrukturen sozialer Differenzierung und Nivellierung in einer westdeutschen Mittelstadt, Aufwandsnormen und Einkommensverwendung in ihrer sozialen Schichtung, Köln/Opladen 1965;

Moore, H. und G. Kleining: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 12 (1960), S. 86 - 119.

Nicht zu vergessen ist hier der Überblick bei: Bolte, K.M. et al. (1966), a.a.O.

Möglichkeiten an: Einerseits seine Einstellungen zu solchen eben besprochenen außerschulischen Normen der Gesellschaft, zu Trends, zu Zeit- oder Modeerscheinungen zu erforschen, andererseits seiner allgemeinen Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der Gesellschaft nachzugehen, ein Aspekt, der sich mit folgenden Fragen umreißen läßt: Fühlt sich der Lehrer in seiner Umgebung wohl? Engagiert oder isoliert er sich in seiner Gemeinde? Fühlt er sich anerkannt? Wie sieht er sein Image, sein Prestige?

3.5 Die Einstellung des Lehrers zu den Rollenvorschriften

Die Position des Lehrers wurde als ein durch gewisse Erwartungen gekennzeichneter Platz in einem sozialen System beschrieben. Wir könnten nun so tun, als würden die Erwartungen das Verhalten des Lehrers eindeutig bestimmen. Eine solche Annahme würde aber den Forderungen nicht entsprechen, die an eine Theorie gestellt werden müssen, nämlich bereits vorliegende Ergebnisse erklären und künftige voraussagen zu können (1). Wir haben einerseits widersprüchliche Rollenvorschriften gefunden, andererseits kamen wir zu der Erkenntnis, daß zu den Aufgaben des Lehrers - wenn wir etwa an die Erziehung denken - nur nicht präzisierbare oder gar keine Erwartungen nachgewiesen werden konnten. Könnten wir den letzteren Einwand mit der Feststellung übergehen, der Lehrer hätte eben nicht zu erziehen, so bleibt doch für die Lösung von Rollenkonflikten die Notwendigkeit, nach einem übergeordneten Regulativ für das Lehrerverhalten zu fragen. Als einen solchen Bestimmungsgrund haben wir den Positionskern der Rollenmenge bezeichnet.

(1) Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1968³, S. 13 f.

3.5.1 Der Positionskern des Lehrers

3.5.1.1 Theoretische Aneignung

Wie steht es nun mit dem Positionskern des Lehrers? Eine Möglichkeit der Aneignung dieses Rollenzentrums muß in der Berufsausbildung gesehen werden. Im ersten Kapitel und im Abschnitt des zweiten Kapitels über die idealistische Lehrer-Literatur wurde gezeigt, welcher Art die beruflichen Werte sind, die dem Lehrer als Positionskern angeboten werden: Einerseits sind die Normen, die von der Pädagogik aufgestellt wurden, zu weit von der Wirklichkeit entfernt, als daß sie eingehalten werden könnten, andererseits fehlt für manche Situationen jede Grundlage eines vorgezeichneten Verhaltens. Die Geringschätzung bzw. das völlige Fehlen der Soziologie im Rahmen der Volksschullehrerausbildung kann hier als bezeichnendes Phänomen genannt werden. Schüler charakterlich zu formen, dürfte als Kern der schulischen Aktivitäten des Lehrers gelten. Dies wird durch Befragungen von Studenten und Lehrern bestätigt (1).

Da diese Aufgabe der Charakterbildung weder durch sichtbare Erfolge gerechtfertigt noch durch Erwartungen anderer Positionsinhaber gestützt wird - mit lerntheoretischem Begriff ausgedrückt: da jedes Reinforcement fehlt -, da sogar nicht einmal die Mittel hinlänglich bekannt sind, wie diese Aufgabe zu bewältigen sei, ist anzunehmen, daß der durch die pädagogische Ausbildung erreichte Positionskern bald als nicht im Zentrum befindlich empfunden wird.

(1) So in einer unveröffentlichten Untersuchung von E.E. Davis und N. Viernstein, über die Tausch berichtet, bei Tausch, R. und A.M. Tausch, a.a.O. S. 119 ff. Auch bei U. Undeutsch (a.a.O.) wird die Charaktererziehung als Hauptaufgabe genannt.

3.5.1.2 Berufspraktische Aneignung

Nun gibt es neben der theoretischen Einführung in die Werte eines Berufes noch einen zweiten Weg, einen Positionskern zu bilden: die Einübung einiger exemplarischer Rollen. Dies kann schon während der Berufsvorbereitung im Kontakt mit älteren Kollegen, den Ausbildungslehrern, erfolgen, in der sog. berufspraktischen Ausbildung, und hier wird der Berufsanfänger ständig auf einen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, d.h. zwischen dem, was über den Beruf gelernt wird, und dem, was im Beruf getan wird, hingewiesen. Das Gefühl der Nichtzuständigkeit der Pädagogik für den Lehrer "im Schulalltag" verstärkt sich während der zweiten Phase der Berufsausbildung, wenn nach der ersten Lehramtsprüfung die Ausbildung von "Leuten der Praxis", den Seminarleitern, übernommen wird. Freilich sind es weniger erziehlische als unterrichtliche oder lerntheoretische Probleme, an denen dem Berufsneuling das Versagen seiner Ausbildung klargemacht wird, doch dürfte der Effekt gleichbleiben: das Fraglich-Werden der eigenen wissenschaftlichen Ausbildung. Drei Möglichkeiten des Reagierens stehen dem Berufsanfänger nun frei:

- a) Offene Abkehr von dem in Vorlesungen und wissenschaftlichen Übungen gewonnenen Positionskern, verbunden mit dem Zwang, sich nun nach anderen Maßstäben umzusehen,
 - b) Beharren auf dem einmal erworbenen Bild des Lehrers, verbunden mit Unzufriedenheit, Resignation oder Verzweiflung im Berufsalltag und schließlich c) der Versuch, bei dem, Theorie und Praxis, gerecht zu werden, was in einem unverbundenen Nebeneinander oder in einer echten Synthese, einer Erweiterung des alten Positionskerns, geschehen kann.
- Für das beziehungslose Nebeneinander würde das oft feststellbare Lehrerverhalten sprechen, bei Diskussionen in Lehrerkreisen die von der Pädagogik aufgestellten Werte und Normen zu vertreten, den eigenen Unterricht aber zu tabuisieren, weder von Kollegen noch von Eltern die eigene Arbeit einsehen zu lassen, in dem Gefühl, sich nicht so

zu verhalten, wie man glaubt, sich eigentlich verhalten zu müssen. Bei der Wahrnehmung von zweien der drei geschilderten Möglichkeiten ist also der Blick nach neuen Regulativen unausbleiblich. Was liegt nun näher, als die neuen Maßstäbe außerhalb der Pädagogik, eben in den Erwartungen irgendwelcher Gruppen, zu suchen.

Nun haben wir uns scheinbar im Kreis bewegt: Wir haben nach einem Positionskern für die Beurteilung widersprüchlicher Rollenvorschriften gesucht und sind nun wiederum bei diesen Rollenvorschriften angelangt. Das bedeutet mit anderen Worten gesagt: Die berufliche Sozialisation des Volksschullehrers vollzieht sich in der Praxis, das Rollenzentrum wird sich je nach der Intensität der verschiedenen Forderungen unterschiedlich gestalten.

3.5.1.3 Sonderstellung von staatlichen Forderungen und Mittelstandserwartungen

Als am konsequentesten vertretene Erwartungen erschienen die Forderungen des Staates. Und wirklich zeigt sich das Bestreben der Lehrer, staatlichen Vorschriften zu entsprechen, besonders ausgeprägt. Dies wird deutlich in der Geschichte des Lehrerstandes. Es sei hier an das hundertjährige Bemühen der Lehrer um Anerkennung als Staatsbeamte erinnert. Behördliche Bestätigung der Staatstreue stellte für preußische Lehrer im Soldatenrock wie für bayerische Monarchisten gleich höchste Befriedigung und erstrebenswerte Höhepunkte des Lehrerlebens dar. Der Verdacht des Sympathisierens mit umstürzlerischen demokratischen oder gar sozialistischen Ideen wurde von der Mehrzahl der Lehrer des vergangenen Jahrhunderts mit einer solchen Entrüstung zurückgewiesen, daß sich sogar begeisterte Vorkämpfer des Lehrerstandes enttäuscht von den Lehrern abwandten. Ein Vorfall aus diesen Tagen drängt sich hier als Analogie auf: Als die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in einer Protestversammlung in Bonn (am 25.2.1969) gegen die Verabschiedung eines "Lehrer-unfreundlichen" Bundesgesetzes mit sonst eher Studenten zugeschrie-

benen Mitteln (aggressive Sprechchöre und Plakate, Buhen und Pfeifen während der Referate) zu Felde zog, distanzier- te sich ein großer bayerischer Lehrerverband von solcher Art der Verhandlungsführung (1). Die treue Ergebenheit des Lehrers seinem Staat gegenüber war auch beim Engage- ment der Lehrer im nationalsozialistischen Staat zu beob- achten. So nimmt es wunder, daß heute kein auffälliger Einsatz der Lehrer für unsere augenblickliche Staatsform, die Demokratie, zu spüren ist. Will man daraus nicht schlie- ßen, daß die Affinität der Lehrer zu autoritären Herrschafts- formen stärker ist als zu demokratischen, kann angenommen werden, daß es die schlechten Erfahrungen gerade der letz- ten starken Beteiligung am politischen Geschehen waren, die Lehrer heute zurückhaltender in ihrer politischen Be- tätigung sein lassen. Wir könnten aber auch einen anderen Grund für die Zurückhaltung annehmen: die Forderung auf Wahrung politischer Neutralität.

Damit sind wir von den staatlichen Forderungen zu Erwar- tungen der Mittelstandsgesellschaft übergegangen. Zwar ist das Beispiel der politischen Neutralität nicht gera- de sehr gut für die Darlegung der unterschiedlichen Ein- stellungen sozialer Schichten geeignet - in Arbeiterkreisen etwa findet sich starkes politisches Interesse ebenso wie Resignation und Rückzug aus dem öffentlichen Leben - je- doch dürfte die Überzeugung, Politik verderbe den Charak- ter, doch eher im Bürgertum beheimatet sein, in einer Schicht also, die in unserer sog. Mittelstandsgesellschaft bestimmend geworden ist. Die Feststellung, der Lehrer wür- de sich bevorzugt nach solchen Mittelstandserwartungen richten, erscheint nun fast als eine Selbstverständlichkeit, wenn man bedenkt, daß die Schule selbst als "Mittelklassen- institution" bezeichnet werden kann (2).

Diese Annahme kann aber noch anders begründet werden: Bei der Betrachtung des sozialen Standorts des Volksschul-

(1) Berichtet wird darüber in der Zeitschrift "der jung- lehrer", 12 (1969) 3

(2) Lütken, Ch.: Die Schule als Mittelklasseninstitution. Non scholae sed vitae, in: P. Heintz, a.a.O. S. 22 - 39

lehrers wurde eine seltsame Zwischenstellung, eine "Standortlosigkeit" als charakteristisch festgestellt, verbunden einerseits mit dem Gefühl der Unterprivilegiertheit, andererseits mit dem starken Gewicht, das dem Prestige zugemessen wird.

Nach Homans richtet sich nun die soziale Rangeinstufung nach der Einhaltung der Normen, d.h. wer die Normen einer Gruppe am besten erfüllt, hat den höchsten Rang inne. Bei Dahrendorf (1) findet sich der gleiche Gedanke, Prestige und Einkommen seien von der Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Normen abhängig. Für den Lehrer eröffnet sich also über die Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen die Möglichkeit, sein Prestige aufzubessern. Wenn die Umgebung, in der der Lehrer wirkt, durch Prestigerhöhung oder Prestigeentzug das Verhalten des Lehrers sanktioniert, würde dies allerdings bedeuten, daß sich der Lehrer seiner jeweiligen Umgebung anpassen müßte, also auch etwa einem Arbeitermilieu. Für diesen Fall ist jedoch anzunehmen, daß der Lehrer sich mehr auf die ihm vom Staat als Staatsbeamten verliehene Autorität verläßt als auf eine von seiner Umgebung ausgehende Wertschätzung. Eine solche Verhaltensweise des Lehrers wurde wenigstens von Kob angedeutet (2).

Fassen wir die Gedanken über die Einstellung des Lehrers zu den Rollenvorschriften zusammen: Der Lehrer wird sich grundsätzlich den an ihn gestellten Forderungen angepaßt verhalten; bevorzugte Berücksichtigung erfahren dabei Forderungen des Staates und solche Erwartungen, deren Erfüllung eine Anerkennung als Mitglied des Mittelstandes verspricht. Ein bisher vernachlässigtes - wenn auch vordergründiges - Argument für die Anpassung des Lehrers an staatliche Forderungen soll hier noch angeführt werden: Je klarer Anweisungen sind, umso größer ist die Möglich-

(1) Dahrendorf, R.: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart, Heft 232, Tübingen 1961

(2) Kob, J. (1963), a.a.O.

keit, eine vollbrachte Leistung festzustellen, umso eher stellt sich auch ein vom Lehrer bei seiner Arbeit meist vermißtes Erfolgsgefühl ein. Der Staat bietet dem Lehrer nun am ehesten eine solche Befriedigungsmöglichkeit. Die vom Lehrer verlangte Erledigung bürokratischer Verwaltungsarbeiten sei hier ~~als~~ Beispiel genannt.

3.5.2 Hypothesen zur Stellung des Lehrers gegenüber den Bezugsgruppen

3.5.2.1 Verhältnis zu den Schülern

Beim Verhältnis des Lehrers zu den Schülern ging es um Disziplin und Strenge. Es ist anzunehmen, daß im allgemeinen die strikte Unterordnung der Schüler als erstrebenswert von den Lehrern gesehen wird. Eine Differenzierung - wenn auch nicht im wirklichen Verhalten, so doch in den Ansichten über richtiges Verhalten - könnte sich bei Lehrern je nach dem Stand der Schülereltern abzeichnen: Mittelstandseltern gegenüber geben sich die Lehrer weniger streng als etwa Arbeitern gegenüber. Auch die Einstellung zu körperlichen Strafen wird vermutlich nach den gleichen Maßstäben differieren. Weiter ist anzunehmen, daß die Strenge des Lehrers in Korrelation steht mit der Einstellung zum Staat. Wer beamtliches Funktionieren und Gehorchen-Müssen als zweifelhaft betrachtet, wird sich bemühen, in einer nachgiebigen Erziehung Kinder nicht zu Untertanen werden zu lassen. Wer mit seinem Staat, den staatlichen Anordnungen, den Vorgesetzten in voller Zufriedenheit lebt, wird auch die Unterordnung der Schüler als selbstverständlich ansehen.

3.5.2.2 Verhältnis zu den Eltern

Beim Verhältnis des Lehrers zu den Eltern ging es um Zusammenarbeit, Abgrenzung der Erziehungskompetenzen, Diskrepanz zwischen staatlichen Forderungen und Elternwünschen. Zunächst kann wieder ein durchaus angepaßtes Leh-

rer-Verhalten gegenüber den Eltern angenommen werden, was sich in allgemeiner Zufriedenheit mit den Eltern und dem Gefühl einer guten Zusammenarbeit ausdrücken dürfte. Diese Zusammenarbeit ist auch notwendig, wenn der Lehrer kein eigenes Konzept hat, wenn er sich - seiner Unsicherheit bewußt - scheut, allein die Verantwortung für das schulische Geschehen zu tragen. Diese Anpassung kann sogar erziehungswissenschaftlich gerechtfertigt werden: Bei kontinuierlicher Beeinflussung der Kinder im gleichen Sinn vor- und nachmittags, also durch Schule und Elternhaus, ist der Erziehungserfolg höher als bei entgegengerichteter Beeinflussung. Da die Möglichkeit denkbar ist, daß der Lehrer bewußt den Einflüssen des Elternhauses entgegenarbeiten möchte - wenn es etwa um die Durchsetzung von Mittelstandstugenden geht -, erweist es sich als notwendig, die Einschätzung der elterlichen Erziehungsaktivitäten durch den Lehrer zu berücksichtigen. Wir können also die Hypothese aufstellen, daß ein Zusammenhang besteht zwischen Anerkennung der häuslichen Erziehung, Zufriedenheit mit den Eltern, Bemühen um Zusammenarbeit. Hinzukommen dürfte die Einschätzung der Schülerleistung. Konkret ausgedrückt: Wenn der Lehrer mit den Eltern zufrieden ist, strebt er nach Zusammenarbeit, oder er gibt eine Zusammenarbeit vor. Schüler, deren Eltern Interesse an der Schule zugiebt, gelten als gut erzogen, sie werden auch zu den leistungsstarken Schülern gerechnet. Die Zufriedenheit mit den Eltern läßt sich ausdehnen auf die Zufriedenheit des Lehrers mit der ihn umgebenden Gesellschaft. Dann könnte eine Hypothese lauten: Wenn sich der Lehrer anerkannt fühlt, wird er seine Zusammenarbeit mit den Eltern zum Ausdruck bringen, indem er den Eltern Interesse an der Schule zubilligt. Daß die dem Lehrer am meisten entsprechenden Elterngruppe dem Mittelstand angehören wird, wurde bereits mehrfach erwähnt. Daß Schüler je nach ihrer sozialen Herkunft verschieden eingeschätzt werden, wurde etwa von Hollingshead (1) wenigstens für amerikanische Oberschulen

(1) Hollingshead, A.: Elmtown's Youth. The Impact of Social Classes on Adolescents, New York 1961. Vergl. auch: Cohen, A.K.: Kriminelle Jugend, rde 121, Reinbek 1961

bestätigt. Von ähnlichen Ergebnissen anderer Untersuchungen berichtet Brim (1). Von der vermutlich negativen Korrelation zwischen Zusammenarbeit mit den Eltern und Hervorkehrung staatlicher Beamtenautorität wurde bereits gesprochen. Zu erwähnen ist hier noch die Annahme, daß die Wichtigkeit, die der Lehrer der Erziehung zumißt, ebenfalls mit den Ansichten der Eltern übereinstimmen dürfte: Ob die Eltern größeren Wert auf Wissensvermittlung, auf Leistung oder auf erzieherische Aktivität in der Schule legen, wird sich in der Lehrermeinung zu diesen Themen widerspiegeln. Vergessen werden darf hier auch nicht die Frage der zeitlichen Begrenzung des schulischen Einflusses: Verharren wir beim Bild des angepaßten Lehrers, dürfte sich für die Kinder aus sozial tieferen Schichten die erzieherische Tätigkeit des Lehrers auch auf den Nachmittag, die schulfreie Zeit, ausdehnen. Allerdings wird die Anpassung des Lehrers an diese Erwartungen fraglich, weil Mittelstandseltern Entgegengesetztes fordern, nämlich die Beschränkung des Erziehungsauftrages des Lehrers auf die Schule.

3.5.2.3 Verhältnis zu weiteren Gruppen

Eigene Überlegungen darüber anzustellen, wie sich der Lehrer zu den Kirchen, zu Parteien oder Verbänden verhält, erscheint mir aus folgenden Gründen wenig einträglich. Einmal ließen sich kaum präzise Rollenvorschriften finden, zum anderen handelte es sich hier - ähnlich den Erwartungen der Pädagogik - um idealistische, weit von den Alltagsproblemen des Lehrers entfernte Forderungen, aus denen erst die entsprechenden Verhaltensweisen deduziert werden müßten, schließlich aber - und dies erscheint mir ausschlaggebend - sind nicht alle Lehrer im gleichen Maße mit solchen Forderungen konfrontiert, wie dies etwa beim Verhältnis zu Schülern, Eltern und Staat der Fall ist.

(1) Brim, O. (1963), a.a.O. S. 47

3.6 Rückblick

Blicken wir von hieraus noch einmal zurück auf den Gedanken-
gang dieses Kapitels, um die Ergebnisse zusammenzufassen.
Wir fragten nach den Erwartungen an den Lehrer. Da die Zahl
der an der Enkulturation der Heranwachsenden beteiligten
Positionen zu groß ist, beschränkten wir uns auf das Schul-
system. Hier gingen wir zunächst den Erwartungen nach, die
sich auf die "Arbeitsteilung" zwischen den Positionen be-
ziehen, und kamen zu der Einsicht, daß sich nur wenige kon-
krete Forderungen im Hinblick auf die unterrichtliche Lei-
stung des Lehrers finden lassen: detaillierte Vorschriften
des Staates über Unterrichtsziele und Lehrmethoden, daß
Erwartungen an die erzieherischen Aktivitäten des Lehrers
kaum artikuliert sind und sich auf Disziplinierung der
Schüler und Erziehungsmithilfe für soziale Unterschichten
beschränken.

Die Unergiebigkeit solcher Ergebnisse führte uns zur Er-
weiterung der Blickrichtung auf außerschulische Mächte.
Globale Forderungen der Wirtschaft nach Leistungssteige-
rung und die Vorstellung der Kirche, der Lehrer müsse
einem bestimmten Menschenbild entsprechen, traten als neue
Gesichtspunkte hinzu. Dieser letztgenannte Aspekt führte
uns weiter zu einer Modifizierung der Fragestellung, weg
von den inhaltlichen Forderungen, die den Lehrer weitge-
hend als einen gekennzeichnet hatten, der, allein gelas-
sen, seine Aufgaben - besonders die erzieherischen - selbst
festzusetzen habe, hin zu der Frage nach den Einstellungen,
den "beständige(n) allgemeine(n) Orientierungen eines In-
dividuums seiner Umgebung gegenüber"(1). Hier fanden wir
nun eine Reihe von Erwartungen, die sich auf das Verhältnis
des Lehrers zu den anderen Positionen beziehen, nämlich
Erwartungen der Wirtschaft: Aufgeschlossenheit des Lehrers
gegenüber wirtschaftlichen Interessen, Verwirklichung der
"Arbeitstugenden" in der Schule (Nationalisierung, Spezialisi-

1) Newcomb, Th. M.: Sozialpsychologie, Weisenheim/Glan 1959,
S. 95

sierung, Kooperation, Organisation, Anpassung); Erwartungen der Kirche: Berücksichtigung des Elternwillens, in der selbstverständlichen Annahme, daß er sich mit kirchlichen Vorstellungen decke, wobei die Möglichkeit einer Divergenz zu den Interessen des Staates durchaus gesehen wird; Erwartungen des Staates: Aufrechterhalten der hierarchischen Ordnung, des "Gefälles", was für das Verhältnis des Lehrers sowohl zu den Schülern als auch zum Staat gilt, Zusammenarbeit des Lehrers mit den Eltern, Wahrung politischer Neutralität in der Schule; Erwartungen der Eltern: Erhaltung der Disziplin, persönliches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer, Zusammenarbeit, Information; Erwartungen der Schüler: dominantes Verhalten des Lehrers, Orientierung an der Sache, absolute Gerechtigkeit.

Vom Komplex der gesamtgesellschaftlichen Erwartungen her kamen wir zur Forderung nach Anpassung des Lehrers. Der Selbsterhaltungstrieb der Gesellschaft strebe nach Anpassung der Schüler an die in der augenblicklichen Gesellschaft geltenden Werte zur Erhaltung des status quo, der Lehrer, an den man keine expliziten und für alle verständlichen Forderungen zur Mithilfe bei dieser Anpassung stellt, werde - da er auf erzieherische Aktivität nicht verzichten kann - die Lücke, die durch das Gefühl der Nichtzuständigkeit der Pädagogik für die Praxis seines Handelns entstanden ist, im freiwilligen Suchen nach Erwartungen anderer gesellschaftlicher Gruppen zu schließen bestrebt sein.

Als die Erwartungen, denen er sich, Halt suchend, am stärksten verpflichtet fühlt, haben wir die Forderungen des Staates und die Wünsche des Mittelstands auf Aementierung der gegenwärtigen Verhältnisse angenommen. Darin bestand unsere Haupthypothese. Zum Verhältnis des Lehrers anderen Gruppen gegenüber haben wir ebenfalls ein möglichst angepaßtes Verhalten behauptet, das heißt, der Lehrer werde sich um die Verwirklichung all der Gruppenerwartungen bemühen, die in Übereinstimmung mit den in erster Linie bestimmenden Forderungen des Staates und des Mittelstands stehen.

Die aufgestellte Theorie des beruflichen Bezugs des Volksschullehrers stützte sich in einigen Punkten auf bereits

vorliegende Ergebnisse, in anderen Punkten blieb sie reine Spekulation. Die Theorie bedarf daher einer Verifikation, die mir am besten in einer empirischen Untersuchung möglich zu sein scheint. Zwar wären aus einigen Postulaten - etwa die gesamtgesellschaftlichen Forderungen betreffend - noch spezielle Hypothesen abzuleiten, um aber eine unnötige Wiederholung zu vermeiden, möchte ich diese Hypothesen in unmittelbare Nähe der Einzelfragen stellen, was bedeutet, daß wir hier die theoretische Betrachtung beenden und uns der empirischen Untersuchung zuwenden.

Zweiter Hauptteil

DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

4 Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung

4.1 Anliegen der Untersuchung

In den vorausgerangenen Kapiteln wurde die Problematik des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft gezeigt, es wurde weiter versucht, den Standort des Lehrers festzustellen, schließlich unternahmen wir es, die vorliegenden Erkenntnisse über die Beziehungen von Lehrer und Gesellschaft in einer Theorie des beruflichen Bezugs zusammenzufassen, wobei die Anpassung als Wesensmerkmal der Berufstätigkeit des Lehrers herausgestellt wurde.

Ziel dieser Untersuchung soll es nun sein, die aufgestellten Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren und somit die Theorie zu bestätigen oder beim Erweis der Unbrauchbarkeit zu modifizieren. Außerdem müßte es gelingen, die teilweise recht globalen Feststellungen zur Anpassung des Lehrers weiter zu differenzieren, also etwa Moderatoren oder Akzeleratoren für die Anpassung zu finden, die bisher unberücksichtigt geblieben sind. Welche Elemente könnten in der Person des Lehrers liegen (etwa Alter, Geschlecht, Ausbildung), in der beruflichen Situation (Schulgliederung, Schulstufe) oder in besonderen Konstellationen der Umwelt.

Soweit die Aufgabe der Untersuchung im Rahmen der Arbeit. Im Rahmen der Erziehungswissenschaft - oder soll ich sagen der Soziologie? - ist der Untersuchung die Funktion zuge-dacht, eine Lücke bei den Lehrerbefragungen wenn auch nicht zu schließen, so doch wenigstens zu verkleinern: Es gibt, wie wir gesehen haben, etliche Literatur über wirkliche oder erwartete Eigenschaften der "Lehrerpersönlichkeit", darunter wenige Arbeiten, die den Lehrer selbst zu Wort kommen lassen, keine Erhebung aber, die ausschließlich der Einstellung des Lehrers zur Gesellschaft gewidmet ist, sofern man sich hierbei nicht nur auf das Sozialprestige beschränken will.

In den Arbeiten von Schuh (1) und Kratzsch/Vathke/Bertlein (2) wird unser Problem mit einigen Fragen angesprochen, bei Schuh etwa mit der Betrachtung folgender Störfaktoren: Geringe Anteilnahme der Eltern, geheime negative Miterzieher, außerschulische Anforderungen, Ansprüche der Industrie, der Elternbeiräte usw. (3). Natürlich wird auch die unbefriedigende soziale Stellung angeführt. In der anderen genannten Erhebung wird zwar der gesellschaftlichen Verpflechtung ein ganzer Abschnitt gewidmet (4), jedoch handelt es sich hier hauptsächlich um außerschulische Tätigkeiten des Lehrers. Im Fragebogen von Kratzsch und Vathke wird jeweils mit einer Frage nach der Einschätzung der elterlichen Mitarbeit und dem Verhältnis zum Staat geforscht. Die Abhängigkeit der eigentlichen Berufstätigkeit, also dessen, was wir Vormittagsrollen des Lehrers genannt haben, die Frage der Einstellung zur Aufgabe der Schule in ihrer Verbindung mit gesellschaftlichen Gruppen kommt in keiner der vorliegenden Arbeiten genügend klar zum Ausdruck.

Kann über den Effekt des Erkenntniszuwachses hinaus noch ein anderer Zweck mit unserer Untersuchung verfolgt werden? Um das zu prüfen, muß auf den Sinn unserer Hinwendung zu den Einstellungen kurz zurückgegangen werden.

Wir fanden die Beschränkung auf die Einstellungen des Lehrers einmal als notwendige Konsequenz aus dem Fehlen klar formulierter Forderungen an die Position des Lehrers, zum anderen erwiesen sich die Einstellungen des Lehrers als Ziel von Erwartungen. Darüber hinaus stellen sie selbst einen bedeutenden Wirkungsfaktor dar, Auswirkungen können nicht nur auf das Verhalten des Lehrers, sondern auch auf das der Bezugsgruppen angenommen werden. Tausch berichtet

-
- 1) Schuh, E.: Der Volksschullehrer, Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf, Berlin, Hannover, Darmstadt. 1962
 - 2) Kratzsch, E.H., W. Vathke, H. Bertlein: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Weinheim 1967
 - 3) Schuh, E.: a.a.O., S. 112 ff.
 - 4) Kratzsch, E.H. et al.: a.a.O. S. 72 - 87

von einer Ausrichtung des Schülerverhaltens auf Erwartungsvorstellungen der Lehrer. "Generell kann man auf Grund der Befunde Rosenthals (1) vermuten, daß die Erwartungseinstellungen von Erziehern wesentlich das Verhalten von Jugendlichen beeinflussen" (2). Wenn also eine solche Wechselwirkung zwischen Erwartungen und Verhalten angenommen wird, dann bekommt die Frage nach den Einstellungen der Lehrer ein starkes Gewicht. Es ist geradezu eine politische Aufgabe, den Lehrern die Abhängigkeiten und Auswirkungen ihrer Einstellungen bewußt zu machen. Welcher Art die Konsequenzen eines solchen Wissens sein werden, soll erst diskutiert werden, wenn die Ergebnisse der Untersuchung vorliegen.

4.2 Methode der Untersuchung

4.2.1 Vorerwägungen

Wir fragen nach den Einstellungen des Lehrers zu den an ihn gerichteten Erwartungen. Diese Einstellungen könnte man aus dem beobachtbaren Verhalten des Lehrers schließen. Ein solches Unternehmen erscheint schwierig genug, wenn man bedenkt, wieviel Zeit notwendig wäre, um die Haltung eines einzelnen Lehrers aus seiner Schularbeit zu erkennen - der Lehrer müßte einige Male jeweils über längere Zeiträume hinweg beobachtet werden -, völlig undurchführbar wird dieses Verfahren, wenn man die ablehnende Haltung der Lehrer zu Besuchen in ihren Klassen kennt. Da es keine Möglichkeit gibt, Lehrer zu zwingen, sich in ihrem Unterricht beobachten zu lassen - dies könnte auch nicht die Absicht einer wissenschaftlichen Arbeit sein -, würde nur

-
- 1) Rosenthal konnte nachweisen, daß ein kleiner Hinweis genügte, um die Beurteilung der Intelligenz von Mäusen bei allen Versuchspersonen in eine gewünschte Richtung zu lenken. (Berichtet bei Tausch, siehe Anm. 2)
 - 2) Tausch, R. und A.M. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1965², S. 167

ein bestimmter freiwillig sich zur Verfügung stellender Personenkreis erfaßt werden können. Einmal wären statistische Auswahlprinzipien dadurch erschwert, zum anderen ist zu befürchten, daß die so berücksichtigten Lehrer eine besondere, gerade nicht repräsentative Lehrer-Gruppe darstellten. Also werden wir auf diese Art der Einstellungsmessung und damit auch auf eine Prüfung der Einstellungen am wirklichen Verhalten verzichten müssen.

Wir beschränken uns demnach auf die Meinungsäußerungen der Lehrer, wobei freilich die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung vorausgesetzt wird. Diese Beschränkung ist nicht nur ein Ausweg, denn selbst für den Fall, daß falsche Selbsteinschätzung oder Abweichung zwischen Selbstbild und Wirklichkeit typisch lehrerhaft sein sollten, wäre es nicht nutzlos, nach dem Selbstverständnis des Lehrers zu fragen: Zu erfahren, wie der Lehrer sich schildert, wie er gern sein möchte, scheint mindestens ebenso wichtig wie das Wissen um das wirkliche Verhalten oder die wirklichen Meinungen. Einmal wird eine gewisse Einwirkung eines Wunschbildes auf das Real-Verhalten allgemein anerkannt (1), zum anderen tragen Meinungsäußerungen der Lehrer zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft wesentlich zur Meinungsbildung der gesamten Lehrerschaft bei, unabhängig davon, ob und in welcher Art der einzelne - unbeobachtet in seinem Klassenzimmer - die eigenen Stellungnahmen verifiziert.

Wenn wir nach der Anpassung des Lehrer an Erwartungen fragen, gilt die Beschränkung auf das Bewußtsein des Lehrers natürlich in gewissem Maße auch für die Erwartungen. Es muß berücksichtigt werden, daß selbst objektiv gegebene Erwartungen nicht allen Lehrern in gleichem Maße bewußt werden. So ist z.B. der Fall denkbar, daß ein Lehrer sich in Fehleinschätzung der Elternwünsche bei der Beurteilung der Aufgaben der Schule in voller Übereinstimmung

1) "Das Bild des Menschen, das wir für wahr halten, wird selbst ein Faktor unseres Lebens." Jaspers, K: Der philosophische Glaube, München 1948, S. 50

mit den Eltern fühlt, während er von den wahren Absichten der Eltern keine Kenntnis bekommen hat. Dieser Lehrer verhält sich subjektiv angepaßt, während er objektiv vielleicht im Gegensatz zu den Eltern steht. Angesichts der Tatsache, daß vielfach explizite Forderungen fehlen, dürfte die subjektive Angepaßtheit oft relevant werden. Es darf daher nicht versäumt werden, nach den Erwartungen im Bewußtsein des Lehrers zu fragen.

4.2.2 Erhebungsmethode

Nach diesen Vorerwägungen bieten sich drei Möglichkeiten für die Beantwortung unserer Fragen an: Gruppendiskussion, Interview, schriftliche Befragung.

Die Gruppendiskussion erscheint mir als die brauchbarste Methode zur Klärung von Einstellungen Erwachsener: Jede Versuchsperson kann in einer ihr angemessenen Form ihre Gedanken äußern, Unklarheiten können ausdiskutiert werden, ein gerade für unser Problem wesentliches allgemeines Bewußtsein einer Gruppe könnte zum Ausdruck kommen. Mangold (1) weist allerdings auf wesentliche Schwierigkeiten dieser Form der Diskussion hin, er kommt zu dem Schluß, daß repräsentative Daten nicht gewonnen werden können. Die Nachteile dieser Methode für unsere Zwecke liegen auf der Hand: Schwierigkeiten bei der Standardisierung, erheblicher Zeitaufwand bei der Durchführung und vor allem der Auswertung. Für die geplante Untersuchung wären meines Erachtens etwa 15 bis 20 Diskussionen an räumlich weit auseinander liegenden Orten nötig gewesen, was durch organisatorische und finanzielle Anforderungen die Möglichkeiten eines einzelnen überschreiten dürfte. Man denke nur an die Schwierigkeit, etwa zehn Lehrer zum gleichen Zeitpunkt - außerhalb ihrer Dienstzeit - an einen Diskussionstisch zu bekommen.

(1) Mangold, W.: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung, Frankfurter Beiträge zur Soziologi, Band 9, Frankfurt 1960

Ich habe daher für die Hauptuntersuchung von dieser gewiß interessanten Form der Datengewinnung abgesehen.

Für das mündliche Interview gelten die eben genannten Einwände teilweise noch in verstärktem Maße: Die Durchführung von über hundert hier notwendigen Interviews ist von einem einzelnen Interviewer nicht zu leisten. Um einigermaßen gleichwertige Ergebnisse zu bekommen, müßten geschulte Kräfte eingesetzt werden, was wiederum eine starke finanzielle Belastung darstellte.

Obwohl die schriftliche Befragung für die Gewinnung von Daten ebenfalls Nachteile mitzubringen scheint, habe ich mich zur Durchführung der Hauptuntersuchung für diese Form entschieden. Dies aus folgenden Überlegungen heraus: Der Fragebogen ermöglicht eine Erfassung von räumlich weit getrennten Versuchspersonen bei geringen Kosten; die Befragung kann für alle Probanden zum gleichen Zeitpunkt durchgeführt werden, was mir aus noch zu schildern- den Gründen wichtig erschien; die Homogenität des Bildungsstands der Befragten ließ Verständnisschwierigkeiten nicht befürchten, der Fragebogen wurde so präzisiert, daß sich die Hilfe eines Interviewers ebenso wie die Rückfragen beim Interviewten zu erübrigen versprachen; um einen Informationsverlust gegenüber einer mündlichen Befragung zu vermeiden, wurden bei vielen Fragen Leerzeilen für zusätzliche Bemerkungen vorgesehen; schließlich sollte die erfahrungsgemäß zu erwartende Breite der Diskussion bei Befragungen von Lehrern durch Lehrer vermieden werden.

4.23 Auswahl der Versuchspersonen

Die Beschränkung auf Lehrer an Volksschulen wurde bereits begründet, wobei der Begriff Lehrer nicht als Kennzeichnung nur der männlichen Berufsträger gedacht ist. Falls zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen unterschieden werden muß, wird dies eigens vermerkt werden. Die räumliche Einengung auf Bayern klang ebenfalls schon einige Male an. Wir hätten also fürs erste als Grundgesamtheit die bayerischen Volksschullehrer und -lehrerinnen.

Nun setzen sich der Erfassung dieser Population aber fast unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen: Es gibt keine Adressenliste der bayerischen Lehrer, die Angaben von den sieben Regierungen zu bekommen, erscheint aussichtslos. So sind wir gezwungen, auf ein Teilgebiet auszuweichen, für das Personalangaben vorliegen.

Im Handbuch der oberpfälzischen Volksschulen (1) sind nicht nur alle in der Oberpfalz tätigen Lehrer mit ihren Einsatzorten aufgeführt, es finden sich weiter Angaben über Geburtsdatum, Jahr der 1. und 2. Lehramtsprüfung und Dauer der Beschäftigung am augenblicklichen Dienstort. Da solche Daten eine wesentliche Erleichterung und eine gute Kontrollmöglichkeit darstellen, habe ich die Population auf die Volksschullehrer und -lehrerinnen in der Oberpfalz beschränkt.

Außer den technischen Bedingungen für die Auswahl einer Stichprobe mußte noch ein anderer Gesichtspunkt berücksichtigt werden. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde des öfteren auf unterschiedliches Verhalten innerhalb verschiedener sozialer Schichten hingewiesen. Falls solchen Unterschieden nachgegangen werden sollte, mußte unsere Stichprobe eine genügend große Anzahl von Lehrern aus verschiedenen Milieugruppen enthalten. Ich fand es nicht ratsam, mich in einem einfachen Random-Verfahren auf eine ausreichende Repräsentanz verschiedener Schichten zu verlassen, schon deswegen nicht, weil die Kennzeichnung der sozialen Umwelt des einzelnen Lehrers dem Probanden selbst überlassen werden müßte, was sowohl der Objektivität wie der Genauigkeit der Angaben abträglich wäre. Die Einteilung in soziale Schichten war deshalb vor der Befragung aufgrund zuverlässiger Daten zu leisten.

Hier muß nun zunächst Klarheit darüber herrschen, welche Schichten berücksichtigt werden sollen. Es würde sich aufdrängen, eine Dreigliederung der Gesellschaft vorzunehmen, in Ober-, Mittel- und Unterschicht. Diese Einteilung liegt den meisten Schichtmodellen zugrunde:

(1) Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnen-Verband, Bezirksverband Oberpfalz (Hrsg.): Handbuch der oberpfälzischen Volksschulen. Stand März 1967, Regensburg 1967

Fünfstufige Modelle lassen sich durch Einschieben von Zwischenschichten bilden, ein sechsgliedriger Statusaufbau (etwa der in der amerikanischen soziologischen Literatur übliche) ergibt sich bei Unterteilung jeder der drei Schichten in zwei Zonen, auch andere Gliederungen, etwa die von Scheuch (obere und untere Oberschicht, obere, mittlere und untere Mittelschicht, obere und untere Unterschicht) (1) oder der Aufbau bei Bolte (Oberschicht, obere, mittlere, untere, unterste Mitte, Unten, sozial Verachtete) (2) gehen von der Dreiteilung in Oben, Mitte und Unten aus, die sich in Befragungen auch im Bewußtsein der Allgemeinheit als existent erwiesen hat (3).

Überlegen wir die Durchführbarkeit einer solchen Unterteilung, dann stoßen wir auf einige Schwierigkeiten. Einmal ist die Oberschicht zu dünn besetzt - der Anteil liegt in der Bundesrepublik nach den Aufstellungen von Bolte, Scheuch, Moore und Kleining (4) zwischen 1 und 2% -, als daß Schulen ermittelt werden könnten, die hauptsächlich von Kindern aus dieser Schicht besucht werden, zum anderen sind die Grenzen zwischen den Schichten nicht klar abzugrenzen. Dies gilt auch dann, wenn wir uns bei den vielen möglichen Unterscheidungskriterien für eine Gliederung nach Berufen entschieden haben.

- 1) Scheuch, E.K., unter Mitarbeit von H. Daheim: Sozialprestige und soziale Schichtung, S. 101 f., in: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, hrsg. von D.V. Glass und R. König, Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1961, S. 65 - 103
- 2) Bolte, K.M., D. Kappe, F. Weidhardt: Soziale Schichtung, Beiträge zur Sozialkunde, Reihe B: Struktur und Wandel der Gesellschaft, Opladen 1966, S. 84
- 3) Vergl. Mayntz, A.: Gedanken und Ergebnisse zur empirischen Feststellung sozialer Schichten, S. 100, in: Soziologie der Gemeinde, hrsg. von R. König, Sonderheft 1 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1956, S. 79 - 104
- 4) Bolte, K.M. et al., a.a.O.
Scheuch, E.K., a.a.O.
Moore, H. und G. Kleining: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 12 (1960), S. 86 - 119

Aus praktischen Erwägungen heraus möchte ich eine Unterteilung in Arbeiterschicht und Mittelstand vornehmen, ohne allerdings ein marxistisches Modell einer Klassengliederung in Proletariat und Bourgeoisie übernehmen zu wollen. Keine Mittelstandsschicht enthält den alten und neuen Mittelstand, also die - um es in der marxistischen Terminologie zu sagen - von den Produktionsmitteln Ausgeschlossenen, aber auch die besitzende Klasse. Für diese meine Mittelschicht möchte ich Schelskys These von der "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" (1) als relevant betrachten. Zu diesen beiden Gruppen soll eine dritte, von der Soziologie vernachlässigte, aber wegen ihrer Homogenität und der Bedeutung für die Situation des Lehrers mir wichtig erscheinende Schicht hinzugenommen werden: die Landbevölkerung. Hierbei ist freilich wieder eine Trennung in selbständige Landwirte und Landarbeiter nötig. Zur landwirtschaftlich geprägten Gruppe sollen nur Orte gezählt werden, in denen die selbständigen Bauern einen hohen Prozentsatz der arbeitenden Bevölkerung ausmachen.

Der Gliederung der Schulorte in der Oberpfalz legte ich die vom Statistischen Landesamt berichteten Daten der letzten Volkszählung aus dem Jahre 1961 zugrunde (2). Während Arbeiterwohngebiete und Gegenden mit rein ländlicher Bevölkerung (im eben erörterten Sinne) leicht zu ermitteln waren, machte die Eruiierung von Mittelstandsgebieten Schwierigkeiten. Zwar faßte ich die Gruppe der Beamten, Angestellten und Selbständigen (ausschließlich der Landwirte) zusammen - eine Abtrennung der höheren Beamten und Angestellten sowie der größeren Unternehmer, also einer Oberschicht, wäre nach den vorliegenden Angaben gar nicht möglich gewesen -, doch zeigte sich, daß

-
- 1) Schelsky spricht von der Herausbildung einer "nivellierten kleinbürgerlich-mittelständischen Gesellschaft", in: Schelsky, H.: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Dortmund 1953, S. 218
 - 2) Bayerische Gemeinde-Statistik 1960/61, Teil 1: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Band A, Heft 231 a der Beiträge zur Statistik Bayerns

diese bürgerliche Berufsgruppe, wie ich sie einmal nennen möchte, nur in ganz wenigen Orten wirklich die absolute Mehrheit erreichte. Um aber auch in diesem Milieutyp eine Auswahlmöglichkeit zu haben, nahm ich solche Orte hinzu, in denen die bürgerlichen Berufe nur eine einfache Mehrheit darstellten, ja ich entschloß mich, einige Kleinstädte zu dieser Gruppe zu zählen, in denen trotz hohen Anteils der bürgerlichen Berufe laut statistischen Angaben der Prozentsatz der Arbeiterbevölkerung sogar leicht über dem Prozentsatz der bürgerlichen Berufe lag, wo ich aber aus eigener Erfahrung wußte, daß in diesen Orten eine Atmosphäre vorherrschte, die man als typisch kleinstädtisch zu bezeichnen gewohnt ist. Bei diesem Vorgehen ließ ich mich von der Erkenntnis leiten, daß das Standesbewußtsein der bürgerlichen Schichten entschieden stärker ist als das der Arbeiter, daß sich Arbeiter ihrerseits sogar gern an das bürgerliche Milieu anpassen und auf ein Klassenbewußtsein verzichten, daß die "Inkonsistenz der Wertorientierungen" (1) hier am stärksten zur Geltung kommt, ja daß ein Vorhandensein von Klassen sogar geleugnet wird, wenn Arbeiter in enger Verbindung mit bürgerlichen Kreisen leben. Im Milieutyp der Arbeitergegend mußte daher auch darauf geachtet werden, daß die bürgerlichen Berufe möglichst gering vertreten waren. Ebenso sollte der Anteil der Arbeiter in ländlichen Gegenden gering sein. Die drei so gewonnenen Gruppen werden im folgenden mit den Buchstaben A (Arbeiter), L (Landbevölkerung) und M (Mittelstand) gekennzeichnet.

Die zahlenmäßige Charakterisierung der drei Gruppen sieht folgendermaßen aus, wobei es sich hier um Grenzwerte handelt, die wirklichen Zahlen lagen in den meisten Fällen weit davon entfernt.

A-Gruppe: Anteil der ungelernten und gelernten

Arbeiter bei den Berufstätigen:	über 60%
Beamte, Angestellte, Selbständige:	unter 30%
Landwirte:	unerheblich

1) Bolte, K. M. et al., a.a.O. S.110

L-Gruppe: Anteil der Landwirte bei den Berufs-	
tätigen:	über 60%
Arbeiter:	unter 30%
Beamte, Angestellte, Selbständige:	unerheblich
M-Gruppe: Beamte, Angestellte, Selbständige:	über 33%
Arbeiter:	unter 50%
Landwirte:	unerheblich

Diese Werte stellen einen Kompromiß dar zwischen dem Bemühen, ein Merkmal durch eine Vorauswahl möglichst klar herauszustellen, und dem Bestreben, die Zahl der Lehrer, die eine Chance haben, erfaßt zu werden, möglichst groß zu halten.

Da die Orte, für die keines der für die Zugehörigkeit zu den drei Gruppen aufgestellten Kriterien gegeben war, unberücksichtigt bleiben mußten, verringerte sich die Zahl der möglichen Versuchspersonen von 3 131 auf 1 719 (1).

Die drei Populationen hatten folgende Stärken:

A-Gruppe: 450 Lehrer,

L-Gruppe: 412 Lehrer,

M-Gruppe: 857 Lehrer.

Wie durch die Festlegung der Grenzwerte bewirkte hohe Repräsentanz der M-Gruppe erklärt sich in der Absicht, durch eine weitere gelenkte Auswahl eine mögliche Fehlerquelle auszuschalten: Unter die M-Gruppe fielen die drei Städte der Oberpfalz mit mehr als 40 000 Einwohnern (Altenberg, Weiden und die Großstadt Regensburg). Um potentielle Einstellungsveränderungen, die in Wirklichkeit vielleicht nicht von der Bevölkerungsstruktur, sondern von anderen in der Großstadt gegebenen Faktoren abhängen, nicht unkontrolliert zu lassen, wurde die M-Gruppe noch einmal unterteilt:

1) Die Gesamtzahl der namentlich im Schematismus aufgeführten Lehrer der Oberpfalz stimmt nicht genau mit den später verwendeten Angaben des Bayerischen Statistischen Landesamtes (3 167 Lehrkräfte) überein, da die Zahl aus dem Schematismus den Stand vor März 1967 wiedergibt, die andere Zahl im Oktober 1967 ermittelt wurde.

M_a (Kleinstädte, Märkte und einige an der Peripherie der Städte gelegene Gemeinden): 365 Lehrer,

M_b (Amberg, Regensburg, Weiden): 492 Lehrer.

Innerhalb jeder Gruppe wurden die Versuchspersonen nach einem Zufallsverfahren ausgesucht. In der Annahme, etwa 50% der versandten Fragebogen beantwortet zurückzuerhalten, wählte ich im genannten Schematismus, der die Schulorte bzw. die Schulen in alphabetischer Reihenfolge, die Lehrer jeder Schule nach dem Alter geordnet aufführt, beginnend mit dem ersten Lehrer der ersten Schule:

von der A-Gruppe jeden vierten, das ergab 112 Lehrer,
von der I-Gruppe jeden vierten, das ergab 103 Lehrer,
von der M_a-Gruppe jeden fünften, das ergab 73 Lehrer,
von der M_b-Gruppe jeden zehnten, das ergab 49 Lehrer,
von der M-Gruppe insgesamt also 122 Lehrer.

Der Fragebogen wurde an 337 Lehrer und Lehrerinnen verschickt. Als internes Unterscheidungsmerkmal für die Zugehörigkeit zu den vier Gruppen wählte ich verschiedenfarbiges Papier (weiß und gelb) und unterschiedlichen Druck (schwarz und blau) für die einzelnen Fragebogen, so daß sich vier Variationsmöglichkeiten ergaben.

4.3 Der Fragebogen

4.3.1. Erstellung des Fragebogens

Nachdem eine Entscheidung über die Art der Datengewinnung getroffen war, mußte ein Erhebungsbogen entwickelt werden. Aufgrund der Überlegungen im theoretischen Teil stand fest, daß dem Verhältnis des Lehrers zu den Schülern, zu den Eltern und zum Staat nachgegangen werden mußte. Daraus ergaben sich drei Abschnitte des Fragebogens. Weiter sollte die Einstellung des Lehrers zu seinen Aufgaben - besonders im Hinblick auf Erziehung oder Wissensvermittlung - genauer betrachtet werden, auch die für unsere Industriegesellschaft als allgemein gesellschaftlich bezeichneten Forderungen sollten im Fragebogen ihren Niederschlag finden. Eine

Stellungnahme zu diesen Erwartungen schien mir am besten bei Fragen des Bildungsgutes und der Unterrichtsgestaltung möglich. Hinzu kam der Fragenkreis der Stellung des Lehrers zur Gesellschaft und in der Gesellschaft. Mit dem Abschnitt, der die Angaben zur Person des Befragten enthielt, hatte der ursprüngliche Fragebogen also sieben Teile:

- I. Verhältnis des Lehrers zu den Schülern,
- II. Verhältnis des Lehrers zu den Eltern,
- III. Die Aufgaben der Schule in den Augen des Lehrers,
- IV. Verhältnis des Lehrers zum Bildungsgut,
- V. Die Stellung des Lehrers in der Gesellschaft,
- VI. Verhältnis des Lehrers zum Staat,
- VII. Angaben zur Person.

4.3.1.1 Erster Teil: Verhältnis des Lehrers zu den Schülern

Um die Programmfragen⁽¹⁾ für den ersten Teil des Fragebogens formulieren zu können, müssen wir auf den theoretischen Teil der Arbeit zurückgreifen. Im Abschnitt 3.4.1 haben wir uns mit dem Verhältnis des Lehrers zu den Schülern beschäftigt. Wir sind den Forderungen der einzelnen Bezugsgruppen nachgegangen und haben die Ergebnisse dieser Überlegungen jeweils zusammengefaßt. Diese Zusammenfassungen sollen hier noch einmal wiederholt werden. Bei den Wünschen der Schüler konnten wir feststellen, Autorität oder Strenge sei die entsprechende Kategorie für das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die Erwartungen der Eltern, so stellten wir fest, würden um folgende Fragen kreisen: Wie streng muß oder darf ein Lehrer sein? Wie soll er strafen? Soll er ein Züchtigungsrecht haben? Wie verschafft er sich Respekt? Die Beachtung des Züchtigungsrechts hatte sich aus der unterschiedlichen Einstellung der Eltern aus Unter- und Mittelschicht zur körperlichen Strafe in der eigenen Erziehungspraxis ergeben. Bei den Forderungen des Staates wurde wiederum die Wahrung der Disziplin in den Vordergrund gestellt. Schließlich erwähnten wir bei den Gedanken zur Stellung der Pädagogik in diesem Abschnitt die unterschiedlichen Führungs-

1) Begriff von: Noelle, B.: Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie, Reinbek 1963 (rde 177/178), S. 54 f.

stile, die sich mit den Begriffen "autoritär" und "demokratisch" kategorisieren lassen, und stellten endlich zusammenfassend folgende Programmpunkte auf - um sich einmal selbst zu zitieren: "... so muß für das Verhältnis zu den Schülern also geklärt werden, wie streng der Lehrer ist oder besser wie streng er sein zu müssen glaubt, wie er zu körperlichen Strafen steht, wie er es mit den Disziplinschwierigkeiten hält." (S. 87). Da es Aufgabe des empirischen Teils der Arbeit ist, die Ergebnisse des theoretischen Teils zu überprüfen, sollen nur der Vollständigkeit halber die dort bereits genannten Untersuchungsaufgaben hier noch einmal als Programmfragen wiederholt werden: Wie autoritär oder demokratisch verhält sich der Lehrer gegenüber seinen Schülern? Wie streng ist der Lehrer? Welcher disziplinarischen Mittel bedient er sich? Wie ist seine Einstellung zur körperlichen Züchtigung? Welche Erwartungen der Eltern und der Schüler hinsichtlich Strafe und Strafen sind dem Lehrer bewußt? Besteht eine Übereinstimmung zwischen der Erinnerung des Lehrers an die eigene Erziehung und seinem späteren Verhalten?

Die letzte, hier neu auftretende Frage erhält ihre Berechtigung durch die Vermutung, der Erziehungsstil des Lehrers könnte nicht allein von Gruppenerwartungen, sondern vielleicht auch von eigenen Erlebnissen in der Kindheit abhängen. Allerdings ist dieser neue Gesichtspunkt hier insofern nicht störend, als anzunehmen ist, die eigene Erziehung werde sich nicht wesentlich von der heutigen unterscheiden. So kam die Untersuchung Keilhackers aus dem Jahre 1932 (1) kaum zu anderen Ergebnissen hinsichtlich der Schülerwünsche, wie der ideale Lehrer zu sein habe, als die Nachfolgeuntersuchungen von Aibauer (1954)⁽²⁾ und Wellenhofer (1967) (3). Ein dominantes Lehrer- Verhalten wurde allgemein an-

-
- 1) Keilhacker, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Eine experimentelle Untersuchung, Freiburg 1932
 - 2) Aibauer, R.B.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Regensburg 1954
 - 3) Wellenhofer, W.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung der Oberstufenschüler der Pflichtschulen, Dissertation, Salzburg 1968

erkannt.(1).

Die Programmfragen wurden in 19 Testfragen übersetzt.

In 7 Fragen sollte sich der Lehrer zu bestimmten Situationen im Schulalltag äußern, um seinen Erziehungsstil zu verraten, darunter waren zwei Fragen, die jeweils drei gezeichnete Situationen darstellten.

6 Fragen galten den Disziplinschwierigkeiten und der Art des Strafens.

3 Fragen waren der eigenen Erziehung des Lehrers gewidmet.

3 Fragen beschäftigten sich mit den Erwartungen von Eltern und Schülern.

Statt zum zweiten Abschnitt des Fragebogenentwurfs überzugehen, möchte ich vielmehr die Entwicklung des geschilderten ersten Abschnitts bis zur endgültigen Fassung besprechen. Dazu muß etwas vorweggenommen werden: Der Fragebogen wurde in zehn ausführlichen mündlichen Interviews bei mir bekannten Lehrern und Lehrerinnen erprobt. Dabei erwies sich dieser erste Abschnitt - wie der gesamte Fragebogen - als erheblich zu lang. Weiter zeigten die Interviews, daß die bei den Zeichnungen erwarteten spontanen Äußerungen der

-
- 1) Es muß eigens darauf hingewiesen werden, daß wir hier von Volksschulverhältnissen sprechen. Einige Veröffentlichungen aus jüngster Zeit über die Wünsche der Schüler anderer Schulgattungen geben ein völlig neues Bild. Vergl. etwa: Haug, H.J., H. Maessen: Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer, Frankfurt 1969 (Fischer-Bücherei Nr. 1013) oder: Amendt, G. (Hrsg.): Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen? Reinbek 1968 (rororo aktuell, Nr. 1153). Bei den hier berichteten Aktivitäten und Zielen der Schüler (zumindest der sozialistischen) wirken Begriffe wie "Lehrerpersönlichkeit" oder "Lehrerdominanz" anachronistisch. Hier sei auch die eben erschienene Untersuchung von Th. Castner genannt: Castner, Th.: Schüler im Autoritätskonflikt. Eine empirische Untersuchung zu der Frage "Was halten Schüler von der älteren Generation?", Schriftenreihe: Aktuelle Pädagogik, Darmstadt 1969. In dieser Untersuchung, die neben Schülern höherer Schulen auch Real- und Berufsschüler erfaßt, ergab sich ein weniger revolutionäres Bild - begründet wahrscheinlich durch den ein wenig zurückliegenden Zeitpunkt der Untersuchung (1967): Die Schülerwünsche gingen hier weniger auf Mitbestimmung oder Veränderung der Gesellschaft als auf Verständnis des Lehrers für die eigenen Probleme.

Lehrer meist ausblieben, die Versuchspersonen standen dem Auftrag der Frage, zu den gezeichneten Situationen Stellung zu nehmen, ziemlich hilflos gegenüber, wahrscheinlich in dem Gefühl, pädagogisch oder literarisch hochwertige Aussprüche tätigen zu sollen. Es war anzunehmen, daß diese Fragen bei einer schriftlichen Erhebung einmal die Zeit der Bearbeitung des Bogens unverhältnismäßig verlängern würden und daß darüber hinaus Vermeidungsmotive wachgerufen würden. Ich verzichtete daher auf die Hälfte der Zeichnungen. Auch der Versuch, den Erziehungsstil des Lehrers zu eruieren, mußte nach den Voruntersuchungen aufgegeben werden, da die Validität einiger hierzu vorgesehener Fragen nicht gegeben schien. So blieben etwa Fragen nach der Einstellung zur Wahl eines Klassensprechers oder nach der gewünschten Anredeform des Lehrers durch die Schüler in der zweiten Fassung des Fragebogens weg.

Der erste Abschnitt enthielt in der zweiten Fassung nur mehr zwei Fragen zu bestimmten Situationen im Schulalltag und zwei Fragen zur eigenen Erziehung des Lehrers, während die sechs Fragen über Disziplin und Strafen sowie die drei Fragen zu den Erwartungen von Eltern und Schülern belassen wurden.

Auch diese zweite Fassung des Fragebogens testete ich in weiteren zehn ausführlichen mündlichen Befragungen. Nach dieser zweiten Probeerhebung wurden nochmals einige Veränderungen vorgenommen: Die Frage nach den Schülererwartungen wurde ersatzlos gestrichen, da sich die stereotype Wendung vom gerechten Lehrer, den die Schüler wünschten, durchzusetzen schien - um eine genaue Stellungnahme der Lehrer zu erzwingen, hätte es zu vieler zusätzlicher Fragen bedurft. Weiter wurden vier Fragen, die sich auf Disziplin und Strafen bezogen, durch zwei andere - wie ich glaubte - durch eine neue Form interessantere Fragen ersetzt. Außerdem strich ich noch eines der verbliebenen Bilder, da es nicht von allen Versuchspersonen eindeutig aufgefaßt worden war. Bei den drei Zeichnungen, auf die ich aus dramaturgischen Gründen nicht verzichten wollte, gab ich

jeweils drei mögliche Antworten vor, die nur angekreuzt zu werden brauchten. So entstand die dritte endgültige Fassung des ersten Abschnittes.

Auch sie wurde vor dem Versand des Fragebogens noch in fünf Interviews überprüft, wobei ich nun die Versuchspersonen bat, die Fragebogen in meiner Gegenwart selbständig auszufüllen und nur dann rückzufragen, wenn eine Frage zweifelhaft und ohne Interpretation nicht zu beantworten sei. Diese dritte Probeerhebung mit dem endgültigen Fragebogen konnte ich bereits nach fünf Interviews beenden, da kaum mehr Unklarheiten aufgetreten waren. Die Zeit für das Ausfüllen eines Fragebogens konnte von 2 1/2 bis 4 Stunden bei der ersten Probeerhebung auf etwa 1 bis 1 1/2 Stunden bei der dritten Voruntersuchung gesenkt werden. Nach dieser ausführlichen Schilderung der Entwicklung des ersten Fragebogen-Abschnitts glaube ich, die Arbeit an den weiteren Abschnitten in kürzerer Form beschreiben zu können, um die Darstellung hier nicht zu breit werden zu lassen.

4.3.1.2 Zweiter Teil: Verhältnis des Lehrers zu den Eltern

Auch bei der Erörterung des zweiten Fragebogen-Abschnitts müssen wir uns zunächst über die Untersuchungsaufgaben klar werden. Um nicht den gesamten Abschnitt 3.4.2 (Erwartungen zum Verhältnis des Lehrers zu den Eltern) noch einmal referieren zu müssen, möchte ich die dort gewonnenen Ergebnisse hier wieder zitieren. Es wurde ausgeführt: "Stellen wir zusammen, welche Punkte beim Verhältnis des Lehrers zu den Eltern zur Diskussion stehen: Zusammenarbeit in Form von Elterntagen, Sprechstunden oder anderen Arten von Führungnahmen, persönliches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern, Lehrer als Ausführungsorgan des Elternwillens, Lehrer als Anwalt der Eltern gegenüber dem Staat. Zu berücksichtigen sind auch hier wieder evtl. Unterschiede bei Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten" (S. 93). Die genannten Formen der Zusammenarbeit wurden aus den staatlichen Forderungen übernommen. Gemäß der Aufgabe der empirischen Untersuchung, die theoretisch gewonnenen Ergebnisse

zu prüfen, ergibt es sich als selbstverständlich, daß die eben wiederholten Fragen zugleich Untersuchungsaufgaben, also Programmfragen darstellen.

Zu diesem Komplex muß noch ein Untersuchungsziel hinzutreten. Unsere Hypothesen stellen zwar Vermutungen über Ergebnisse, über die zu erforschenden Einstellungen des Lehrers dar, Programmfragen dürften also nicht von den Hypothesen abgeleitet werden, sondern vielmehr von den die Hypothesen aufbauenden Elementen, den Erwartungen an den Lehrer, jedoch soll versucht werden, die vermutete Anpassung des Lehrers an Elternwünsche noch mit zusätzlichen - noch nicht diskutierten - Fragen zu klären. Hierher gehört die Frage nach der Zufriedenheit des Lehrers mit den Eltern. Es kann angenommen werden, daß nur der mit den Eltern zufriedene Lehrer auch mit ihnen zusammenarbeiten wird, sich den Elternvorstellungen anpaßt. Hiermit sind wir aber bereits bei der Formulierung spezieller Hypothesen, die einem späteren Abschnitt vorbehalten bleiben sollen. Dieser Exkurs mag dazu dienen, den Zusammenhang von Theorie, Hypothesen und Programmfragen aufzuzeigen.

Die Programmfragen für den zweiten Abschnitt des Fragebogens lauten also: Ist der Lehrer mit den Eltern zufrieden? Billigt er ihnen Interesse an der Schule zu? Worauf ist dieses Elterninteresse nach der Meinung des Lehrers gerichtet? Bemüht sich der Lehrer um Zusammenarbeit mit den Eltern? Kann er von Differenzen berichten? Sieht er Unterschiede im Verhalten der Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten?

Im einzelnen beschäftigten sich im ersten Fragebogenentwurf fünf Fragen mit der Zusammenarbeit, vier mit eventuellen Differenzen mit den Eltern, je drei mit dem Interesse der Eltern und den sozialen Schichtunterschieden und zwei mit den Elternerwartungen. Diese 17 Fragen wurden in der zweiten Fassung auf 14, in der Endfassung auf 12 reduziert. Besonders die Komplexe, die den Differenzen mit den Eltern und den sozialen Unterschieden gewidmet waren, wurden stark eingeschränkt, da sich bei den Probeerhebungen gezeigt hatte, daß die Versuchspersonen hierzu kaum etwas zu sagen hatten.

Neu hinzugefügt wurden Fragen nach der häuslichen Erziehung.

4.3.1.3 Offene oder geschlossene Fragen?

Handelte es sich im ersten Entwurf des Erhebungsbogens fast ausschließlich um offene Fragen, so ging ich bereits in der zweiten Fassung bei einigen Fragen von dieser Form ab, in der Endfassung wurden im eben geschilderten zweiten Abschnitt alle mit Ausnahme von zwei Fragen mit vorgegebenen Antworten versehen. Die ursprünglich offenen Fragen hatten teilweise einen Informationsverlust mit sich gebracht. Bei der Frage "Welche Formen des Kontaktes mit den Eltern sind bei Ihnen eingeführt?" stellte sich etwa nach Rückfragen heraus, daß manche Formen zwar eingeführt waren, ihre Erwähnung aber vergessen wurde.

Als weiterer Nachteil der offenen Fragen erwies es sich, daß zu einigen Punkten, die ich aufgrund meiner Vorüberlegungen für wichtig erachtete, nicht Stellung genommen wurde. So verriet das Fehlen der Angabe, Eltern würden in der Schule einen Ersatz für häusliche Erziehung sehen, nichts darüber, ob diese Erwartung als nicht zutreffend abgelehnt wird oder nur übersehen wurde.

Ein dritter Punkt, der für die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten sprach, war die Tatsache, daß bei offenen Fragen ungenaue oder dem Zweck der Frage wenig dienliche Antworten gegeben wurden. Ein Beispiel hierfür: Auf die offene Frage "Welche Eltern geben sich mit der Erziehung ihrer Kinder mehr Mühe?" wurde unter anderem geantwortet: "Unteroffiziere", "Eltern, die dem Prestigedenken verhaftet sind", "nicht saturierte Eltern". Einige der ungenauen Angaben bei anderen Fragen der ersten Probeerhebung "eigentlich schon", "im großen und ganzen", "mit Ausnahmen", "nicht besonders", "wie der allgemeine Trend ist", hätten sich vermeiden oder präzisieren lassen und wären somit mit anderen Angaben vergleichbar geworden, wenn verbale Abstufungen, z. B. "ja, nein, unentschieden" oder "ja, zum großen Teil, nur wenige, nein" vorgegeben worden wären.

Ein weiterer Vorteil der geschlossenen Frage scheint mir darin zu liegen, daß es weniger schwer fällt, Antworten, die die Versuchsperson ihrer Meinung nach in einem negativen Licht erscheinen lassen, einfach anzukreuzen als sie selbst zu formulieren. Bei der Frage "Wieviele Eltern besuchten Ihren letzten Elternabend?" wurden allgemein sehr hohe Zahlen angegeben, auch von denen, die den Elternabend als Form des Kontaktes bei einer anderen Frage gar nicht angegeben hatten. Die vorgedruckten Antwortmöglichkeiten "mehr als 50%, etwa 50%, weniger als 50%, entfällt" schienen mir den Wahrheitsgehalt der Antworten auf diese Frage zu erhöhen.

Nicht zuletzt entschied ich mich deshalb gegen die offenen Fragen, weil sie sich meinem Bemühen entgegensetzten, die für die Beantwortung des Bogens benötigte Zeit zu verringern. Um aber dem Vorwurf der zu starken Gängelung und des Verzichts auf Information durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu entgehen, setzte ich bei den meisten Fragen Leerzeilen mit dem Hinweis "Sonstiges" oder "was sonst?" hinzu. Somit war die Möglichkeit, auch nicht angebotene Meinungen zu Papier zu bringen, nicht ausgeschlossen. Die Antwortkategorien stellte ich nach den bei den mündlichen Voruntersuchungen erhaltenen Angaben zusammen, ergänzt durch die Punkte, die zur Verifizierung oder Falsifizierung der bereits aufgestellten allgemeinen Hypothesen notwendig waren.

4.3.1.4 Dritter und vierter Teil des Fragebogens: Die Aufgaben der Schule und das Bildungsgut

Im Mittelstück des Fragebogens ergaben sich die meisten Probleme. Im ersten Entwurf war der dritte Abschnitt der Reflexion des Lehrers über die Aufgaben der Schule gewidmet. Dabei sollten vor allem zwei Problemkreise ausführlich beleuchtet werden: Die Schule als autonomes System oder als gesellschaftliche Institution und die Schule als Stätte der Erziehung oder der Lehre. Der erstgenannte Gegensatz wurde bereits als Bezugsrahmen für die gesamte Arbeit gekennzeichnet, die zwei im Abschnitt 2.1 beschriebenen Beispiele eines

möglichen Verhältnisses von Schule und Gesellschaft, die gesellschaftsabgewandte Haltung und der die Gesellschaft als Realität berücksichtigende Standpunkt, umrissen die Problematik unserer Untersuchung des Lehrerverhaltens. Der Einstellung des Lehrers hierzu nachzugehen, stellt die zentrale Aufgabe der empirischen Untersuchung dar. Bei den Begriffen Erziehung und Unterricht sei hier nochmals darauf verwiesen, daß dieser Gegensatz weniger der Praxis entnommen ist, da jedem Lehren ein Erziehungsvorgang immanent ist, als vielmehr ein Stereotyp darstellt, das sich im Bewußtsein der Lehrer wie der Eltern festgesetzt hat. Zur terminologischen Unterscheidung der tatsächlich verschiedenartigen Lehrer-Motivationen, die mit einem Bündel von Begriffen gekennzeichnet werden müßten, möchte ich das Begriffspaar Erziehung und Unterricht weiter verwenden. Die Notwendigkeit, diesen beiden Aufgaben des Lehrers hier nachzugehen, ergibt sich ebenfalls aus den Überlegungen des theoretischen Teils der Arbeit. In einem Blick auf die Literatur konnten wir unterschiedliche Erwartungen der Eltern an den Lehrer im Hinblick auf die Erziehung feststellen, es sei hier an die Forderung nach Unterstützung der häuslichen Erziehung bei Eltern sozialer Unterschichten erinnert oder an den Wunsch der Mittelklasse auf erzieherische Enthaltsamkeit des Lehrers bei Betonung der Wissensvermittlung, besonders im Hinblick auf den Übertritt der Kinder in weiterführende Schulen.

Als Programmfragen ergeben sich hieraus: Mißt der Lehrer der erzieherischen Beeinflussung der Kinder oder der Wissensvermittlung, der Ausbildung der Schüler, größeres Gewicht bei? Das Lehrerverhalten, das den als gegensätzlich gekennzeichneten Verhältnis zwischen Pädagogik und Gesellschaft entspricht, läßt sich mit folgenden Fragen eingrenzen: Bemüht sich der Lehrer, die Kinder von gesellschaftlichen Einflüssen zu isolieren, oder ist er bestrebt, die Schüler möglichst "weltnah" zu erziehen? Wie steht er zu den Gruppeninteressen, zu Forderungen von außerschulischen Mächten? Betrachtet er die Gesellschaft als Auftraggeber oder als Störungsfaktor seiner Arbeit? Was sieht der Lehrer

als Regulativ für sein Verhalten? Woher bezieht er seine Legitimation, für oder gegen die Gesellschaft zu erziehen?

Im vierten Abschnitt sollten die beiden genannten Fragenkreise (Erziehung oder Ausbildung, pro oder kontra Gesellschaft) anhand konkreter Fragen zum Unterrichtsstoff und zu den Unterrichtsmethoden weiter verfolgt werden. Untersuchungsziel war hier besonders die Ermittlung der Einstellung des Lehrers zu modernen Arbeitstugenden, zu Organisation, Rationalisierung, Spezialisierung, Kooperation, die wir im theoretischen Teil als Forderungen der Wirtschaft herausgestellt haben. Auch hier ist gemäß dem Auftrag dieser empirischen Untersuchung auf Überprüfung der Hypothesen die Frage nach Anpassung des Lehrers zu beantworten. Daneben sollte noch zu konstitutiven Elementen der modernen Gesellschaft, etwa zu Technik, Fortschritt, Industrialisierung u.ä. Stellung genommen werden. Um zusätzliche Gesichtspunkte und Anregungen für die Auswahl konkreter Situationen, die in den Testfragen berücksichtigt werden könnten, zu gewinnen, wurde zu den genannten Problemen eine Gruppendiskussion mit Volksschullehrern durchgeführt.

Schon bei den ersten Probeerhebungen zeigte sich, daß diese beiden Abschnitte entschieden zu breit angelegt waren. Bei der Prüfung der einzelnen Testfragen wurden daher strenge Kriterien angelegt, um die insgesamt 51 Fragen (einschließlich der Unterfragen) etwa auf die Hälfte zu reduzieren, was dann zur Zusammenlegung der beiden Abschnitte zu einem führte.

Es wurden einmal jene Fragen ausgeschieden, die als an eine bestimmte Gruppe der Lehrer gestellt empfunden wurden (z.B. "Was halten Sie vom Sozialkundeunterricht in der Volksschule?" - für Oberstufenlehrer), weiter wurden Fragen eliminiert, deren Beantwortung zu lange Zeit erforderte (z.B. der Auftrag, die Volksschulfächer nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen, oder die Frage "Was verstehen Sie eigentlich unter Bildung? Und was unter Erziehung?"). Auch Fragen, die zwar wichtig erschienen, zu deren Klärung sich aber die Notwendigkeit weiterer Zusatzfragen ergab, mußten gestrichen

werden. (z.L. "Glauben Sie, einem begabten Kind aus einer Arbeiterfamilie einen Gefallen zu erweisen, wenn Sie die Eltern überreden, das Kind in die Oberschule zu schicken?") Auf drei Fragen, die sich mit der Rolle der Pädagogik und mit dem sog. "pädagogischen Gewissen" befaßten, mußte verzichtet werden, weil sie Anlaß zu langen Exkursen gegeben hatten. Die Pädagogik als mögliches Regulativ für Lehrerverhalten wurde in einen Antwortkatalog einer vorausgegangenen Frage aufgenommen. Eine weitere durchaus zweckdienliche Frage mußte fallengelassen werden, weil sie in den Probeerhebungen Unmutsäußerungen hervorgerufen hatte.

("Wie positiv oder negativ beurteilen Sie die Bedeutung der folgenden Erscheinungen im Leben des heutigen Menschen: Technik, Demokratie, Fortschritt, Entwicklungshilfe, Wettbewerb, Erfolg?" Zur Bewertung war eine siebenstufige Skala angeboten worden.) Die Versuchspersonen fühlten sich offensichtlich in eine Prüfungssituation versetzt, zeigten teilweise Mißtrauen und gebrauchten Ausflüchte. ("Über jedes Thema könnte man einen Besinnungsaufsatz schreiben", "unheimlich weit gefaßte Begriffe").

Weitere Gründe für die Streichung von Fragen waren: Unklarheiten (etwa bei einigen Statements, zu denen Zustimmung oder Ablehnung geäußert werden sollte), Frageformen, die für schriftliche Interviews weniger geeignet erschienen (Assoziationsfragen), Unergiebigkeit ("Glauben Sie, daß es möglich wäre, Volksschüler mit moderner Literatur bekanntzumachen?").

4.3.1.5 Fünfter Teil des Fragebogens: Die Stellung des Lehrers zur Gesellschaft

Dieser fünfte Abschnitt mußte vom Inhalt her nach dem folgenden (Lehrer und Staat) stehen, denn dort wird ein weiteres berufliches Verhältnis des Lehrers beleuchtet, während es im vorliegenden Kapitel um die außerschulische Stellung des Lehrers in der Gesellschaft geht. Da aber angenommen wurde, daß der Lehrer mit größerer emotionaler Beteiligung über den Staat spricht als über seine gesell-

schaftliche Stellung, wird der Abschnitt über die Umwelt vorgezogen, um die Antworten hierzu nicht durch die bei der Beantwortung des letzten Abschnitts zu erwartenden Ermüdungserscheinungen zu beeinträchtigen.

Wenn nach dem Verhältnis von Gesellschaft und pädagogischem Anspruch des Lehrers in der Schule gefragt wird, so kann nicht nur die Tatsache der Ablehnung oder Anerkennung der Gesellschaft durch den Lehrer festgestellt werden, es muß nach möglichen Gründen gefragt werden, die sich im außerschulischen Raum finden lassen. Darum führt dieser Abschnitt aus der Schulsituation heraus, in das außerschulische Leben des Lehrers. Es geht hierbei vor allem um die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrers und um seine Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dieser Stellung.

Die Untersuchungsaufgaben, denen im vorliegenden Abschnitt nachgegangen werden ~~werden~~ sollte, waren im einzelnen: Welches Prestige glaubt der Lehrer in seiner Umgebung zu genießen? Ist er mit seiner Umwelt zufrieden? Wonach glaubt der Lehrer sein Prestige gemessen? Fühlt sich der Lehrer anerkannt? Bemüht er sich um gesellschaftlichen Kontakt? Werden soziale Unterschiede bei der Auswahl der Kontaktpersonen spürbar? Fühlt sich der Lehrer isoliert? Weiß der Lehrer, was die Umwelt von ihm erwartet? Verhält er sich dementsprechend?

Dieser Teil des Fragebogens erfuhr nach den Probeerhebungen nur geringe Änderungen. Der Komplex, der den außerschulischen Funktionen des Lehrers gewidmet war, wurde gekürzt, die ursprünglich 26 Funktionen, die bei den mündlichen Befragungen dem Lehrer auf Kärtchen überreicht wurden, konnten auf die sieben meistgenannten reduziert werden. Auf eine Beurteilung der Funktionen wurde im endgültigen Fragebogen aus Zeitgründen verzichtet. Auch in diesem Abschnitt mußte eine Frage zurückgenommen werden, die Mißtrauen und Unmut erregt hatte. ("Kennen Sie sich mit den Bestimmungen über die Nebentätigkeiten der Lehrer aus? Könnten Sie sagen, welche der eben genannten Ämter durch die Regierung genehmigt werden müßten?") Ursprünglich

hätte durch diese Frage das Engagement des Lehrers als Beamter angesprochen werden sollen.

Nach Streichung von Fragen, die sich als unergiebig erwiesen hatten, schmolz dieser Abschnitt von 22 Fragen (einschließlich der Unterteilungen) im ersten Entwurf auf 18 im zweiten und 15 in der Endfassung.

4.3.1.6 Sechster und siebter Teil des Fragebogens: Verhältnis des Lehrers zum Staat, Personalangaben

Nach den grundsätzlichen Überlegungen zur Begründung der Programmfragen bei der Besprechung des ersten und zweiten Fragebogen-Abschnittes können wir uns hier etwas kürzer fassen. Zum Verhältnis des Lehrers zum Staat hatten wir im theoretischen Teil der Arbeit eine unserer Haupthypothesen aufgestellt: Forderungen des Staates würden vom Lehrer bevorzugt berücksichtigt, diesen Erwartungen passe sich der Lehrer bereitwillig an. Wir sprachen im Kapitel über die Theorie des beruflichen Bezugs von der Sonderstellung staatlicher Forderungen, es wurde hervorgehoben, daß diese Erwartungen am deutlichsten artikuliert waren und daß ihre Befolgung am ehesten ein Erfolgsgefühl versprache.

Um dieses Verhältnis des Lehrers erfassen zu können, müssen wir den globalen Begriff "Staat" aufschlüsseln und nach einzelnen Berührungspunkten zwischen Lehrer und Staat fragen. Hier bieten sich einmal die unmittelbaren Vorgesetzten des Lehrers, die Schulräte, an, als nächste Instanz ist die Bezirksregierung zu nennen, schließlich tritt noch das zuständige Ministerium mit verpflichtenden Erlassen als oberster Dienstvorgesetzter auf.

Die Programmfragen, denen hier also nachgegangen werden muß, lauten: Ist der Lehrer mit seiner Stellung als Beamter zufrieden oder empfindet er Unbehagen über seine Abhängigkeit? Fühlt sich der Lehrer durch staatliche Anordnungen belastet? Wird der Staat als Auftraggeber angesehen? Wie steht der Lehrer zu seinen Vorgesetzten als den Vertretern staatlicher Autorität?

Diese Fragen bedurften kaum einer Übersetzung in eigene

Testfragen. Es zeigte sich bei den Probeerhebungen, daß bei der Frage nach den Vorgesetzten die Befürchtungen unberechtigt waren, die Lehrer würden mit den Antworten hier zurückhaltender sein. Eher schon wurde die Frage nach der dienstlichen Beurteilung als zu intim betrachtet. Diese Frage beließ ich aber trotzdem im Erhebungsbogen, in der Überzeugung, die Hemmungen beim mündlichen Interview würden sich in der anonymen schriftlichen Beantwortung nicht einstellen. Eine weitere Frage aus dem gleichen Problembereich mußte ich trotz durchwegs unbefangener und sehr aufschlußreicher Antworten in der ersten Voruntersuchung streichen ("Wonach beurteilen Schulleiter eigentlich die Lehrer?"), da sie in einem schriftlichen, an einen größeren Personenkreis versandten Erhebungsbogen zu provokativ gewesen wäre. Auf eine andere aufschlußreiche Frage wurde wegen der mangelnden Reliabilität verzichtet. (Wieviel Zeit verwenden Sie ungefähr für Verwaltungsaufgaben, d.h. für alle schriftlichen Arbeiten mit Ausnahme der Korrekturen und der persönlichen Unterrichtsvorbereitung?) Nicht alle Probanden hatten die gleichen Arbeiten zu den Verwaltungsaufgaben gerechnet. Durch solche Streichungen verringerte sich die Zahl der Fragen dieses Abschnittes von 14 im ersten Fragebogen auf acht im zweiten und dritten Entwurf.

Schließlich mußten noch einige Angaben zur Person des Befragten ermittelt werden. Als differenzierende Faktoren wurden neben Geschlecht, Alter, Familienstand besonders Ausbildungsgang und Einsatz in verschiedenen Schulstufen vermutet. Hier war auch der Platz, um Angaben zum Dienstort als Kontrolle zur eigenen Vorauswahl vom Befragten selbst zu erhalten. Ich stellte diesen Abschnitt bewußt an den Schluß, eigentlich bereits außerhalb des Erhebungsbogens, da bei den formalen Personenstandsangaben eine Auflockerung oder Dramaturgisierung schlecht möglich ist. Am Anfang eines Interviews würden solche Fragen nicht dazu beitragen, die Einstellung des Probanden zur Befragung günstig zu beeinflussen.

4.32 Funktionen der Voruntersuchungen

Nachdem die Arbeit am Erhebungsbogen detailliert geschildert wurde, sollen die Funktionen der Voruntersuchungen noch einmal zusammengefaßt werden.

Meine Pretests hatten zunächst die Aufgabe, Material zu sammeln, mögliche Alternativen zu finden, Antwortkategorien aufstellen zu helfen, um die ursprünglich offenen Fragen im endgültigen Erhebungsbogen als geschlossene Fragen stellen zu können. Weiter sollte die Reliabilität und Validität der Fragen getestet werden: Es wurde bei den mündlichen Interviews durch Zusatzfragen zu klären versucht, ob einmal die Bedeutung der Fragen für alle Versuchspersonen gleich war, - besonders zu beachten waren hier die Bildvorlagen - ob zum anderen die Konkretisierungen von Programmfragen in Einzelsituationen so gewählt waren, daß die zu erforschenden Einstellungen wirklich zum Ausdruck kamen. Außer der Eliminierung solcher Fragen, die den genannten Forderungen nicht entsprachen, war das Herausfinden weiterer Fragen, die Unklarheiten beinhalten, oder die nicht von sich aus - ohne Interpretation des Interviewers - verständlich waren, Aufgabe der Voruntersuchungen. Eine andere Funktion der Pretests war die Zeitkontrolle. Besonders aufhaltende Einzelfragen waren zu ermitteln, aber auch die Gesamtzeit für die Beantwortung des Bogens mußte in einem zumutbaren Rahmen gehalten werden. Am Schluß eines jeden mündlichen Interviews wurden die Versuchspersonen um ihre Stellungnahme zur Befragung und zum Erhebungsbogen gebeten. Daraus ergaben sich weitere Anregungen für Änderungen. Schließlich lag eine wesentliche Aufgabe der Voruntersuchungen darin, den harmonischen Ablauf der Befragung zu kontrollieren, herauszufinden, wo Auflockerungen, etwa durch Unterhaltungsfragen, wo allmähliche Hinführung, etwa durch Trainingsfragen, sich als notwendig erwiesen, kurz: die Interessen des interviewten mußten gewahrt werden, was schließlich der Beantwortung der Fragen und der Rücklaufquote der Fragebogen zugute kommt.

433 Spezielle Hypothesen

Nachdem das Ziel der Befragung geklärt ist, die Fragestellung durch eine Theorie begründet wurde, die Aufstellung allgemeiner Hypothesen, sowie die Übersetzung der Programmfragen in Testfragen abgeschlossen ist, und somit die Prüfbarkeit der allgemeinen Hypothesen bewiesen ist, kann darangegangen werden, einige spezielle Hypothesen zu formulieren, d.h. Annahmen über mögliche Zusammenhänge in Form von Konditionalsätzen auszudrücken.

Mit Absicht habe ich diese Aufgabe bis hierher verschoben, da ich es erst nach der Berücksichtigung der technischen Möglichkeiten und Bedingungen, also mit der berechtigten Annahme, gewisse Ergebnisse gewinnen zu können, für sinnvoll halte, Vermutungen über Zusammenhänge dieser Ergebnisse zu formulieren, wollte man sich nicht in unzweckdienlichen Spekulationen ergehen. Ich glaube auch, daß es weder notwendig noch möglich ist, alle wirklichen Korrelationen vorauszusagen, manche Zusammenhänge werden sich erst aufgrund von Korrelationszählungen ergeben. Dieses Verfahren, erst bei Vorliegen der Ergebnisse nach Zusammenhängen zu suchen, halte ich für ebenso legitim wie den Versuch, zuerst behauptete Zusammenhänge durch die Ergebnisse zu bestätigen.

Beim Lehrer-Verhalten gegenüber den Schülern gilt es, folgende Zusammenhänge zu überprüfen: (In Klammern ist angegeben, welche Fragen des endgültigen Fragebogens hierzu verwendet werden können.)

Strenge und eigene Schulzeit

Wenn der Lehrer seine eigene Schulzeit als streng in Erinnerung hat, hält er Strenge für wichtiger, als wenn er seine eigene Erziehung als nachsichtig bezeichnet.
(I/5,6 - I/8,10)

Auch die gegenteilige Hypothese wäre denkbar:

Wenn ein Lehrer seine eigene Erziehung als streng in Erinnerung hat, bemüht er sich, selbst nachsichtig zu sein.

Die möglichen gegenteiligen Hypothesen sollen nicht immer eigens formuliert werden.

Lehrer-Meinung und Elternwünsche

Wenn die Eltern einen strengen Lehrer wünschen, dann wird sich der Lehrer als streng bezeichnen.

(I/9 - I/8)

Wenn sich die Eltern für körperliche Strafen in der Schule aussprechen, dann ist der Lehrer dieser Art der Strafe nicht abgeneigt. (I/7 - I/2,4)

Lehrer-Verhalten und Einstellung zum Staat

Wenn sich der Lehrer als Ausführungsorgan staatlicher Anordnungen bewährt, wird er Strenge und körperliche Strafen für selbstverständlich halten. (V/1,5,6 - I/2,4,8,10)

Von den drei möglichen Arten der Korrelationen: Zwischen den Fragen eines Abschnittes, zwischen den Ergebnissen der einzelnen Abschnitte und zwischen den ermittelten Einstellungen und den im letzten Abschnitt (Angaben zur Person) erhaltenen Daten soll auf die Formulierung der letzteren hier verzichtet werden, obwohl sie im Mittelpunkt der Erhebung stehen. Einmal sind solche Zusammenhänge schlecht in Konditionalsätzen ausdrückbar, zum anderen wären ständige Wiederholungen notwendig, da die Abhängigkeit aller Ergebnisse von Alter, Geschlecht, Ausbildungsgang und besonders der unterschiedlichen sozialen Umgebung geprüft werden soll. Die Zusammenhänge zwischen sozialer Umwelt und Lehrerverhalten wurden bereits als allgemeine Hypothesen am Schluß des Kapitels über die Theorie formuliert. Um die Wichtigkeit jener Hypothesen nicht zu schmälern, muß nochmals betont werden, daß es sich bei den hier formulierten Sätzen um mögliche zusätzliche Zusammenhänge handelt.

Beim Lehrer-Verhalten gegenüber den Eltern sind folgende Zusammenhänge denkbar:

Elternabend und Wünsche der Eltern

Der Lehrer richtet sich bei der Auswahl der Themen des Elternabends nach den vermuteten Elternwünschen. (II/4 - II/5)

Zufriedenheit mit den Eltern und Zusammenarbeit mit ihnen

Ist der Lehrer mit den Eltern zufrieden, arbeitet er mit ihnen zusammen. (II/1,8 - II/6, I/4,11)

Zusammenarbeit mit den Eltern und Beurteilung der Schüler

Schüler, mit deren Eltern der Lehrer zusammenarbeitet, werden in Leistung und Erziehungserfolg gut bewertet. (II/2,7,9 - II/6)

Zusammenarbeit mit den Eltern und Interesse der Eltern an der Schule

Billigt der Lehrer den Eltern Interesse an der Schule zu, arbeitet er mit ihnen zusammen. (II/3,5 - II/6, I/4,11)

Interesse der Eltern und Anerkennung der häuslichen Erziehungsarbeit

Billigt der Lehrer den Eltern Interesse an der Schule zu, erkennt er ihre Erziehungsarbeit an. (II/3,5 - II/9)

Weiter ist ein Zusammenhang des Lehrer-Eltern-Bezugs mit den Ergebnissen eines anderen Abschnitts zu überprüfen: Die Korrelation zwischen Zusammenarbeit mit den Eltern und allgemeiner Zufriedenheit des Lehrers mit der Gesellschaft.

Aus dem dritten Teil des Fragebogens kann als Hypothese angeführt werden:

Übereinstimmung von Eltern- und Lehrmeinungen zu den Aufgaben der Schule (II/12 - III/2; III/4 - III/5)

Wenn der Lehrer glaubt, die Eltern wünschten von der Schule hauptsächlich Wissensvermittlung, dann wird er sich bevorzugt um die Verwirklichung dieser Aufgabe bemühen.

(Wegen der Vielzahl der hier möglichen Sätze soll dieses eine Beispiel genügen.)

Die Formulierung weiterer Hypothesen aus dem dritten Abschnitt des Fragebogens, etwa zur Schule als autonomem System oder zu den modernen Arbeitstugenden ist ohne Vorbererkerkung nicht möglich.

Wir haben herausgestellt, daß sich der Lehrer angepaßt verhält, wir haben weiter angenommen, daß er sich bevorzugt den Mittelstandserwartungen anpaßt. Versuchen wir nun, die für diesen Abschnitt notwendigen Hypothesen zu formulieren, scheint sich aus den beiden Annahmen ein Widerspruch zu ergeben. Angepaßtes Verhalten würde bedeuten, auch den Forderungen der Wirtschaft nach Rationalisierung der Arbeit, Organisation, Kooperation, Spezialisierung nachzukommen, es würde ferner bedeuten, die Schule nicht als autonomes System, sondern als gesellschaftliche Institution zu sehen, sich Forderungen gesellschaftlicher Gruppen an die Schule nicht zu widersetzen. Maxime der Mittelstandsforderungen ist aber die Erhaltung des status quo, also ein konservatives Element. Den Mittelstandserwartungen entspricht es demnach, dem Interesse gesellschaftlicher Gruppen an der Schule jede Legitimation abzusprechen, die Schule als autonomes System zu verteidigen. Denn wenn der Lehrer, das Wohl des Kindes im Auge, sich nach seinem von der Pädagogik mit idealistischen Begriffen angefüllten pädagogischen Gewissen richtet, ist am besten die Gewähr gegeben, daß sich am augenblicklichen Status nichts ändert. Auch die Berücksichtigung allzu moderner Arbeitsmethoden muß als verdächtig gelten. Entsprechend den Ausführungen zur Theorie des beruflichen Bezugs, daß im Positionskern des Lehrers Forderungen des Staates und des Mittelstands stehen, müssen wir nun als Hypothese annehmen, in Mittelstandsgebieten werde der Einfluß gesellschaftlicher Gruppen am stärksten abgelehnt, hier werde die Schule noch als Insel, als Schonraum gesehen, hier würden die oft genannten Arbeitstugenden am schwächsten bejaht.

Einige der im vierten Abschnitt des Fragebogens (Die Umwelt) zu erwartenden Korrelationen sind:

Prestige und Anerkennung der Arbeit

Beurteilt der Lehrer sein Ansehen in der Bevölkerung gut, dann fühlt er sich auch in seiner Arbeit anerkannt.
(IV/2,6 - IV/7)

Prestige und Zufriedenheit mit dem Gehalt

Wer sein Prestige hoch einschätzt, ist auch mit seinem Gehalt zufrieden. (IV/2,6 - IV/5)

Anerkennung und Kontakt

Wenn sich der Lehrer anerkannt fühlt, wird er freundschaftlichen Kontakt mit seiner Umgebung pflegen.

(IV/2,6 - IV/13)

Gesellschaftliches Engagement und Erwartungen der Gesellschaft

Die Übernahme von Funktionen steht in Übereinstimmung mit den Wünschen der Gesellschaft. (IV/11 - IV/12)

Diese Hypothese muß schon hier angezweifelt werden, denn es ist ebenso wahrscheinlich, daß ein sich anerkannt fühlender Lehrer die Übernahme von gesellschaftlichen Funktionen nicht mehr nötig zu haben glaubt, um sein Prestige zu verbessern, ja daß er im Gegenteil sogar der Meinung ist, sein Ansehen würde unter der Übernahme solcher Funktionen leiden.

An Zusammenhängen, die über diesen Abschnitt hinausgreifen, ist die Korrelation zwischen gesellschaftlicher Anerkennung und Zufriedenheit mit dem Beamtenstatus zu nennen. Ich möchte die Hypothese hier einmal so fassen, daß sie alle Möglichkeiten der Beziehung einschließt:

- (a) Wenn sich ein Lehrer von der Gesellschaft anerkannt fühlt, ist er auch mit seiner Stellung als Staatsbeamter zufrieden.
- (b) Wenn sich ein Lehrer von der Gesellschaft anerkannt fühlt, ist er mit seiner Stellung als Staatsbeamter unzufrieden.
- (c) Wenn sich ein Lehrer von der Gesellschaft nicht anerkannt fühlt, ist er auch unzufrieden mit seiner Stellung als Staatsbeamter.
- (d) Wenn sich ein Lehrer von der Gesellschaft nicht anerkannt fühlt, ist er mit seiner Stellung als Staatsbeamter zufrieden.

Eine Entscheidung für eine der vier Möglichkeiten aufgrund der theoretischen Ausführungen erscheint nicht angebracht.

Die Korrelationen im letzten Abschnitt (Der Staat) zwischen Zufriedenheit mit dem Beamtenstatus (V/6), Zufriedenheit mit den Vorgesetzten (V/2,3) und Anerkennung behördlicher Anordnungen (V/1,5) dürften so klar sein, daß sie nicht eigens expliziert zu werden brauchen.

Für die Korrelationen, die durch Berücksichtigung der Personenstandsdaten möglich werden, ergeben sich von der Theorie her keine speziellen Erwartungen. Ausgenommen muß natürlich die soziale Schichtung des Dienstortes werden. Korrelationen, die zwischen der Gruppenzugehörigkeit des Dienstortes und der Einstellung des Lehrers denkbar sind, sollen - sofern sie nicht schon in Hypothesen formuliert wurden - erst nach Vorliegen der Ergebnisse ermittelt werden.

4.34 Der Fragebogen der Hauptuntersuchung

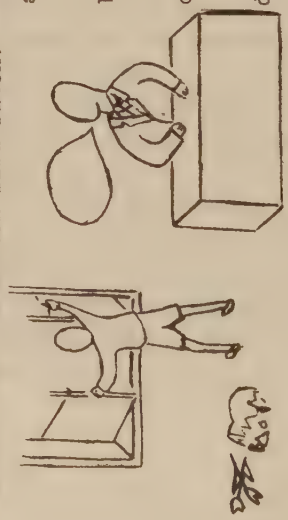
Nachdem alle nötigen Vorarbeiten beschrieben sind, ist es an der Zeit, den endgültigen Fragebogen in seinem gesamten Text wiederzugeben, wobei zu den einzelnen Fragen jeweils ein Kommentar gesetzt wird, der über Art, Funktion und Besonderheiten der Fragen Auskunft geben soll.

Fragebogen

Kommentar

I. Abschnitt: Die Schüler

1. Zu welcher der nebenstehenden Äußerungen würden Sie dem Lehrer auf dem ersten Bild raten? (Bitte ankreuzen)



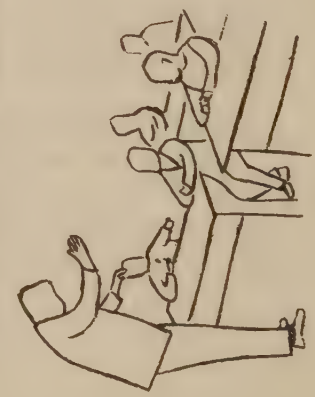
- a) "Das nächste Mal paßt du besser auf!"
- b) "Was man zerschlägt, muß man auch ersetzen!"
- c) "Die nächste Vase stellen wir woanders hin."
- d) (Falls Ihnen keine dieser Äußerungen entspricht):

1. Kontaktfrage. Um das Interesse des Interviewten zu fesseln, stehen drei Zeichnungen am Anfang.

Dieses erste Bild in der Form des Picture Frustration Tests von Rosenzweig hat die Funktion, die Mitarbeit des Lehrers zu gewinnen, indem es ihn als Ratgeber anspricht.

Wird nicht ausgewertet.

2. Wie beurteilen Sie das Verhalten dieses Lehrers?



- a) Das sollte ein Lehrer nie tun.
- b) Der Schüler wird es verdient haben.
- c) Das kommt auf das Vergehen des Schülers an.
- d)

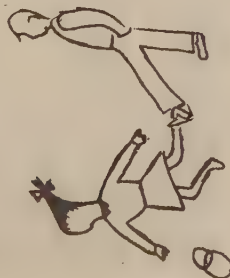
2. Einstellungsfrage. Die Einstellung zu körperlichen Strafen soll ermittelt werden.
Eine Alternative gegen, zwei für das Züchtigungsrecht des Lehrers.

Fragebogen

3. Was soll/te der Lehrer auf diesem Bild tun?



- a) Weitergehen, weil der Vorgang außerhalb der Schule passiert.
- b) Ermahnen und auf die Gefährlichkeit hinweisen.
- c) Bestrafen.
- d) _____



4. Es wird häufig geklagt, daß die Kinder immer frecher würden, und daß die Disziplin immer schwieriger aufrechtzuerhalten sei. Welches sind die wirksamsten Mittel, mit denen Sie gegen Disziplinschwierigkeiten angehen?

- Ermahnen
- Herausstellen
- Strafaufgaben
- Nachsitzen
- Tatzen
- Ohrfeige
- sonstige leichte körperliche Strafen
- (z.B. an "Schmalzfedern" ziehen, beim Ohr nehmen o.ä.)
- Benachrichtigung der Eltern
- womit sonst? _____

(Bitte eine oder mehrere zutreffende Angabe(n) ankreuzen.)

Kommentar

- 3. Kontrollfrage zu IV/8a.
Es soll ermittelt werden, ob der Lehrer jedes erzieherische Eingreifen außerhalb des Schulhauses von sich weist (Extremfall).
- 4. Der Vorspann der Frage soll eventuelle konventionelle Schranken abbauen: Disziplinschwierigkeiten und Strafen werden als selbstverständlich hingestellt. Das negativ klingende Wort "Strafen" wird durch das neutrale Wort "Mittel" ersetzt. Nach den wirksamsten Mitteln wird gefragt, um ein leugnen jeder Strafe zu erschweren. Ziel: Einstellung zur körperlichen Strafe (5. - 7. Antwort).
Zusammenarbeit mit den Eltern (8. Antwort).

Fragebogen

5. Können Sie sich noch an Ihre eigene Volksschulzeit erinnern? Wie stand es denn da mit den Strafen?
- Häufige körperliche Züchtigung
 Streng, ohne körperliche Strafen
 Nachsichtige Erziehung
 Keine Erinnerung (Bitte Zutreffendes ankreuzen.)

6. Und Ihre Erziehung im Elternhaus? Würden Sie die rückblickend heute als streng bezeichnen?

ja nein

7. Nun wieder zurück zur Gegenwart.

Man hört oft Eltern zum Lehrer sagen: "Hauen Sie unseren Bengel ruhig mal durch, wenn er's braucht!"

Das ist die allgemeine Meinung der Eltern

Das ist die Meinung vieler Eltern

Das ist die Meinung nur weniger Eltern

Das sagen die Eltern meiner Kinder nie

(Bitte Zutreffendes ankreuzen.)

8. Halten Sie sich eigentlich für einen strengen Lehrer?

ja nein teils - teils

9. Was glauben Sie, wünschen die Eltern einen strengen Lehrer für ihre Kinder?

ja nein weiß nicht

Kommentar

5. Zusammen mit Frage 6: Pufferfrage, soll die Angaben über die eigene Praxis von den Ausagen über Elternmeinungen (Frage 7) trennen. Zugleich soll die Erfahrung des Lehrers aus seiner eigenen Kindheit beleuchtet werden, weil ein Zusammenhang mit der späteren Praxis vermutet wird.

6. siehe Frage 5.

7. Einkleidung der Frage nach der Meinung der Eltern zur körperlichen Strafe. Geschlossene Frage mit verbalen Abstufungen der Zustimmung.

8. Frage nach der Eigenbeurteilung des Lehrers.

9. Die unmittelbare Nähe zur Frage nach der Selbsteinschätzung ist beabsichtigt: Sie zeigt eine bewusste Übereinstimmung oder Abweichung zwischen Elternforderungen und Lehrerverhalten.

Fragebogen

10. Kein Mensch ist vollkommen. Wenn Sie von den folgenden zehn wichtigen Lehrer-Eigenschaften auf drei verzichten müßten, welche glauben Sie evtl. entbehren oder einschränken zu können?

Humor	Lehrergeschick
Duldsamkeit	Einfühlungsvermögen
Strenge	Religiosität
Ernst	Nachsicht
Fleiß	Phantasie

(Bitte drei Eigenschaften ankreuzen.)

11. Und nun erbitte ich Ihre Meinung noch zu den drei folgenden Situationen.
Was würden Sie tun, wenn ein Mädchen der Oberklasse mit einem Mini-Rock in der Schule erschiene?

wenn ein Bub der Oberklasse sich die Haare zu einer Beatle-Mähne wachsen ließe?

wenn Sie zwei Schüler in der Pause dabei überraschten, wie sie Pin-up-Fotos austauschten?

Kommentar

10. Einkleidung der Frage nach der Einstellung des Lehrers zu Strenge und Nachsicht: Kann eine dieser beiden Eigenschaften entbehrt werden? Mit "Duldsamkeit" wurde eine Eigenschaft angeboten, die zum Streichen herausforderte, damit die Frage überhaupt in Angriff genommen wurde. Die Wichtigkeit der anderen Begriffe sollte die Entscheidung erschweren und somit den Wahrheitsgehalt vergrößern.

11. Eine offene Frage zur Kompetenz des Lehrers als Erzieher: Fühlt sich der Lehrer auch außerhalb des Unterrichts zu erzieherischer Aktivität verpflichtet? Wenigstens die dritte Situation müßte auf diese Frage eine Antwort bieten, während die ersten beiden Situationen toleriert werden dürfen.

Die Antworten wurden katalogisiert in:

Eingreifen - nichts tun
und

Eigene Aktivität - Benachrichtigung der Eltern.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern sollte hier getestet werden.

Fragebogen

II. Abschnitt: Die Eltern

1. Wie sind Sie eigentlich mit den Eltern zufrieden?

1. Eine der wenigen offenen Fragen zu Beginn dieses Abschnitts, um die Stimmung des Lehrers den Eltern gegenüber einzufangen und evtl. Abreaktionen zu ermöglichen. Der Sprachgebrauch soll dabei nicht durch vorgegebene Antworten geregelt werden.

2. Welche Eltern zeigen im allgemeinen mehr Interesse an der Schule?

2. Die Frage nach dem Elterninteresse wird mit der Schülerbeurteilung verbunden.

Eltern schwacher Schüler (Bitte ankreuzen)
oder Eltern guter Schüler?

3. Wie viele Eltern etwa besuchten Ihren letzten Elternabend?

3. Das Interesse der Eltern wird nun an einem konkreten Fall erfragt, der Teilnahme am Elternabend. Die Beschränkung auf den letzten Elternabend soll die Beantwortung erleichtern.

Mehr als 50%
etwa 50% (Bitte Zutreffendes
weniger als 50% ankreuzen)
entfällt

4. Welche Themen haben Sie da behandelt?
(Bitte in Stichworten andeuten)

4. Kontrollfrage zu 3., daher in offener Form, die Beantwortung soll erschwert werden. Die Übereinstimmung mit Frage 5 kann geprüft werden.
Die Antworten werden nach zwei Gesichtspunkten zusammengefaßt: Steht die Erziehung oder die Leistung im Vordergrund?

5. Was glauben Sie, erwarten die Eltern vom Elternabend?

5. Eine Meinungsfrage: Wie beurteilt der Lehrer das Interesse der Eltern?
Dient wieder der Einteilung in:
Interesse an Erziehung - Interesse an Leistung,
(2. und 4. 1. und 3. Alternative).

Aufklärung über Leistungsstand des Kindes
Aufklärung über allgemeines Verhalten des Kindes
Kennenlernen der Unterrichtsmethoden
Anregungen für die eigene Erziehungspraxis
Kennenlernen des Lehrers
Sie kommen, weil es verlangt wird
Sondatisches?

Kommentar

Fragebogen

6. Welche Formen des Kontaktes mit den Eltern sind bei Ihnen eingeführt? (Bitte Zutreffendes ankreuzen)
- Gespräche bei zufälligen Begegnungen außerhalb der Schule
- Vorladung der Eltern in Bedarfsfällen
- Unregelmäßige freiwillige Vorsprache der Eltern
- Planmäßige Lehrer-Sprechstunde
- Elternabende
- Tag der offenen Schultür (Elternbesuch im Unterricht)
- Hausbesuche des Lehrers bei den Eltern
- Schulfestern, Ausstellungen
- Welche sonstigen?

Kommentar

6. Art und Intensität des Kontaktes mit den Eltern sollen gemessen werden, die Zusammenarbeit soll sichtbar werden.
- Mehrfachangaben sind möglich.
- Die Antwortvorgabe "Elternabend" ermöglicht eine Kontrolle für die Fragen 3. und 4.

7. Es gibt überall Eltern, die häufiger beim Lehrer vor-sprechen als andere. Handelt es sich hierbei um Eltern guter Schüler
- oder um Eltern schwächer Schüler?

7. Kontrollfrage zu 2.

8. Würden Sie nun bitte ankreuzen, wie Sie als Lehrer(in) mit Eltern aus den folgenden Berufsgruppen auskommen. Gruppen, mit denen Sie keine Erfahrung haben, lassen Sie einfach aus.
- (Jeweils fünf Kästchen stehen für die Abstufung zwischen "sehr gut" und "sehr schlecht" zur Verfügung.)

8. Es geht um die Zufriedenheit des Lehrers mit Eltern verschiedener Berufsschichten.
- Der Kasten ermöglicht die Zusammenfassung vieler notwendiger Einzelfragen, die zur Monotonie führen würden. Außerdem ist das Auslassen der nicht relevanten Gruppen möglich, ohne den Interviewten durch viele ihn nicht betreffende Fragen an das Streichen und Überspringen von Fragen zu gewöhnen.

gut ← → schlecht

Bauern

Arbeiter

Handwerker, Kaufleute

Angestellte, Beamte

Akademiker

Fragebogen

9. Sind die Kinder in Ihrer Schulklasse von ihren Eltern gut erzogen?
ja nein
zum großen Teil nur wenige
10. Welche Eltern geben sich mit der Erziehung ihrer Kinder mehr Mühe?
Eltern aus höheren sozialen Schichten
Eltern des Mittelstandes
Eltern aus niederen sozialen Schichten
Ich sehe keinen Zusammenhang mit der sozialen Stellung
11. Worauf legen die Eltern bei der häuslichen Erziehung den größten Wert?
Sauberkeit (Bitte eine oder
Gehorsam mehrere Angaben
Selbständigkeit ankreuzen)
gute Sitten
schulische Leistungen
worauf sonst? _____
12. Haben Sie sich schon einmal Gedanken darüber gemacht, was die Eltern heute von der Schule erwarten?
Wissensvermittlung
Vorbereitung für weiterführende Schulen
Vorbereitung für das Berufsleben
Charaktererziehung
Erziehung zu guten Umgangsformen
Beaufsichtigung der Kinder
was sonst? _____

Kommentar

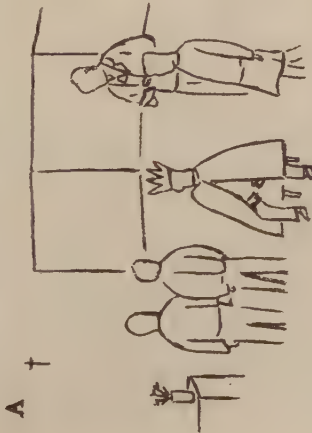
9. Die Anerkennung der häuslichen Erziehungsbe-mühungen durch den Lehrer soll die Einstel-lung des Lehrers zu den Eltern verraten. Vorbereitungsfrage für 10.
10. Eine Frage nach der Einstellung des Lehrers zu Eltern aus verschiedenen sozialen Schichten. Die Ablehnung des Zusammenhanges zwischen Status und Erziehungsbemühungen wurde eigens vorgegeben (letzte Antwortmöglichkeit), weil das Leugnen von Klassenunterschieden in Ar-beiterkreisen verbreitet zu sein scheint.
11. Das Bild, das sich der Lehrer von den Eltern macht, wird weiter ergänzt. Die letzte Alter-native (schulische Leistungen) prüft wieder das Interesse der Eltern an der Schule.
12. Überleitungsfrage zum nächsten Abschnitt (Aufgaben der Schule). Wichtig ist der Gegensatz Wissensvermittlung - Erziehung.

III. Abschnitt: Das Bildungsgut

Fragebogen

Kommentar

1. Angenommen, Sie kommen bei folgenden Situationen in das Klassenzimmer eines Kollegen. Welcher der angegebenen Meinungen käme Ihr Urteil am nächsten?

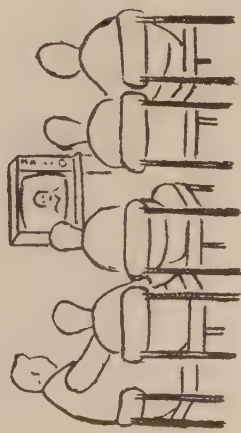


- Leider bleibt viel zu wenig Zeit zum Theaterspielen.
- Hat der Lehrer nichts Wichtigeres zu tun?
- Endlich ein Lehrer, der nicht nur Sklave des Stoffes ist.
- (Falls keiner der drei Sätze entspricht):

1. Zur Auflockerung und zur Belebung des Interesses stehen zu Beginn dieses Abschnittes wieder zwei Zeichnungen. Sie sollen zugleich auf die Thematik des III. Teils (Aufgaben) einstimmen.

A Die Feststellung b) soll ein übersteigertes Bemühen um Rationalisierung kennzeichnen.

B



- So kann man die Zeit auch totschiagen.
- Der Lehrer nützt wenigstens das Bildungsangebot aus.
- Ob er die Darbietung in den Unterricht einbauen kann?
-

B Kontrollfrage zu 16.

In Verbindung mit jener Frage kann die Einstellung des Lehrers zu einem modernen Unterrichtsmittel getestet werden. Die provokatorische Form (a) soll die Spontaneität steigern.

Die Alternativen bei beiden Bildern wurden nicht bei allen Fragebogen in der gleichen Reihenfolge vorgegeben, um zu ermitteln, ob durch die Anordnung der Antworten eine Beeinflussung erfolgte.

Fragebogen

2. Was ist Ihrer Meinung nach die Hauptaufgabe der Volksschule heute?

Wissensvermittlung
 Vorbereitung für weiterführende Schulen
 Vorbereitung für das Berufsleben
 Charaktererziehung
 Erziehung zu guten Umgangsformen
 Ersatz für häusliche Erziehung
 Staatsbürgerliche Erziehung
 Bildung
 was sonst? _____

3. Wodurch wird die Erfüllung dieser Aufgabe(n) heute am meisten erschwert?

Zuviel Stoff
 Zu wenig gegliederte (nicht voll ausgebaute) Schulen
 Zu große Schülerzahlen
 Unkonzentriertheit der Schüler
 Reizüberflutung
 Unverständnis der Eltern
 Uneinsichtige Vorgesetzte
 Starre Organisation
 Negative Einstellung der Öffentlichkeit
 Sonstiges? _____

4. Würden Sie auch Lehrer(in) sein wollen, wenn bei uns die Tagesheimschule eingeführt wäre (gemeinsames Essen mit den Kindern, Betreuung am Nachmittag bei den Schularbeiten)?

ja nein
 evtl. Einschränkungen _____

Kommentar

- Die Kernfrage nach der Einstellung des Lehrers zu den Aufgaben der Schule.
 Die ersten drei Angaben kennzeichnen die leistungsbetonte Einstellung, die 4., 5. und 7. Antwort eine erziehungsbetonte. Die 6. Vorgabe gilt der Einstellung zu den Eltern.
 In Verbindung mit der Frage II/12 ist eine Übereinstimmung mit den vermuteten Eltern-Erwartungen zu kontrollieren.
- Die Frage nach der Erschwerung der Lehrarbeit ist mehr für den Interviewten als für die Erhebung gedacht: Wenn von den Aufgaben gesprochen wird, muß Gelegenheit zur Abreaktion gegeben werden. Durch dieses "Aus-der-Seele-Sprechen" kann der Wille zur Mitarbeit gestärkt werden.
 Die letzten vier Vorgaben könnten trotzdem etwas über die Stellung zu den Bezugsgruppen verraten.
- Diese Frage soll ermitteln, wie ernst es dem Befragten mit seinem Erziehungsauftrag ist.
 In der leerzeile ist Platz, um die Gründe für eine Entscheidung anzugeben. Die Begründung sollte freiwillig geschehen.

Fragebogen

5. Wie glauben Sie, würden sich die Eltern zu dieser Schulform (Heimschule) stellen?

positiv
negativ
weiß nicht
evtl. Einschränkungen _____

6. Würden Sie die 5-Tage-Woche in der Schule begrüßen?

ja nein
unterschieden
evtl. Einschränkungen _____

7. Hier stehen einige Aussagen über die Schule einander gegenüber. Sagen Sie bitte, welcher der beiden Behauptungen Sie mehr zustimmen.
(Für die Abstufung Ihrer Zustimmung sind zwischen den beiden Sätzen fünf Kästchen. Je stärker Sie dem einen Satz zuneigen, umso näher machen Sie bitte Ihr Kreuz.)

Die Schule soll einer Insel gleichen, sie muß die Kinder möglichst lange vor den Anforderungen des wirklichen Lebens bewahren.

--	--	--	--	--	--

So schlecht, wie es heute manchmal hingestellt wird, ist die einklassige Schule gar nicht. Sie hat auch ihre Vorteile.

--	--	--	--	--	--

Die Volksschule ist hauptsächlich eine Unterrichtsinstitution.

--	--	--	--	--	--

Die Schule muß welt-nah sein, sie soll die Forderungen der modernen Gesellschaft in ihren Raum hinein-nehmen.

Wären schon vor Jahren Zentralschulhäuser gebaut worden, wäre es um die Volksbildung heute besser bestellt.

Die Volksschule ist hauptsächlich eine Erziehungsinstitution.

Kommentar

- Eine erneute Frage nach dem Konsens zwischen Lehrmeinung und vermutter Eltern-Einstellung (in Verbindung mit Frage 4).
- Eine Frage, die Anpassung oder Widerstand an Gewohnheiten der Arbeiterbevölkerung messen soll.
- Eine neue Art der Fragestellung, soll der Auflockerung dienen.
In Ablehnung an die Polaritäts-Profile von Hofstätter werden statements mit gegensätzlichem Inhalt (statt Eigenschaften) zur Bewertung angeboten.
Anstelle der 7-Punkte-Skala wurde eine fünfstufige Skala gewählt.
In der ersten Gegenüberstellung wird der Gegensatz Inselstellung - Welt-offenheit direkt angesprochen. Die anderen Sätze gelten den Begriffen Erziehung und Unterricht. Die in der einklassigen Schule gerühmten Vorteile sind erzieherischer Art - darüber dürfte Übereinstimmung bei den Lehrern herrschen.

Fragebogen

8. Welche Aufgaben würden Sie dem seit langem angekündigten 9. Schuljahr zuweisen?
 Kennenlernen von Berufen
 Berufsberatung
 Berufsspezifische Schulfächer
 (Kurzschrift, Maschinenschreiben)
 Vertiefung des Volksschulstoffes
 Verstärkte politische Bildung
 Vermehrte Beschäftigung mit Literatur
 und Dichtung
 Sonstige: _____

9. Es wird oft davon gesprochen, daß außerschulische Mächte Einfluß auf die Schule wünschen.
 Ordnen Sie doch bitte die folgenden Gruppen nach ihrem Machtanspruch.
 (Bitte numerieren)

.... Parteien	 Verbände
.... Kirchen	 Eltern
.... Staat	 Wirtschaft

10. Finden Sie es richtig, daß außerschulische Gruppen überhaupt Ansprüche an die Schule stellen?

ja
 nein
 evtl. Einschränkungen _____

Kommentar

8. Die Diskussion der Aufgaben wird weitergeführt anhand eines aktuellen Problems, der Einführung des 9. Schuljahrs. Hier bestünde am ehesten Anlaß, die Aufgaben der Schule in Verbindung mit außerschulischen Forderungen zu sehen. Nur ein entschiedener Verfechter schulischer Eigenständigkeit dürfte sich hier dem Gesellschaftsanspruch entziehen und nur die vierte Antwortvorgabe (Vertiefung des Volksschulstoffes) ankreuzen.

9. Diese Frage wendet sich einem neuen Komplex zu, den Gruppeninteressen.
 Die Anordnung der vorgegebenen Gruppen soll jede Beeinflussung durch eine bestimmte Reihenfolge vermeiden.

10. Eine Frage nach der Einstellung zur schulischen Autonomie.

Fragebogen

11. Wonach soll sich der Lehrer bei den ständig wachsenden Forderungen an die Schule eigentlich in erster Linie richten?

Staatliche Anordnungen
 Elternwille
 Wohl des Kindes
 Gewissen
 Erziehungswissenschaft
 Wonach sonst? _____

12. Würden Sie es begrüßen, wenn Fachlehrer die musischen Fächer übernehmen?

ja
 nein
 evtl. Einschränkungen _____

13. Haben Sie im Rechenunterricht Leistungsgruppen?

ja
 nein
 evtl. Erklärung _____

14. Lassen Sie die Kinder in anderen Fächern in Gruppen arbeiten?

nie
 sehr selten
 manchmal
 oft
 hauptsächlich

Kommentar

11. Eine Frage nach den Regulativen. Mit Staat, Eltern, Erziehungswissenschaft sind drei wesentliche Faktoren angegeben, von denen der Lehrer seine Legitimation ableiten könnte.

12. Diese Frage leitet den Komplex ein, der sich mit den Arbeitstugenden befaßt. Hier geht es um die Spezialisierung der Arbeit.

13. Hier wird nach der Organisation der Arbeit gefragt. Durch die Konkretisierung (bestimmtes Fach) soll die Erinnerung wachgerufen werden.
 Trainingsfrage für 14.

14. Die umfassendere Frage nach der Organisation im Unterricht.
 Eine fünfstufige subjektive Skala.

Fragebogen

15. Überlegen Sie sich den Ablauf jeder Unterrichtsstunde vorher genau oder verlassen Sie sich auf Ihre pädagogische Intuition?

Genaue Überlegungen
 Intuition
 teils - teils

16. Nun zu drei recht modernen Erscheinungen in der Volksschule.

Zunächst zum Schulfernsehen.

Haben Sie Gelegenheit dazu in Ihrer Schule?

ja nein

16a) Falls ja: Welche Erfahrungen haben Sie bisher damit machen können? Erleichtert es Ihre Arbeit, oder kann man es nur schwer in den Unterricht einbauen?

Erleichtert die Arbeit
 Vieles muß noch verbessert werden
 Zu wenig Erfahrung

16b) Falls nein: Würden Sie es begrüßen?

ja
 nein
 unentschieden

Kommentar

15. Diese Frage zielt auf die Einstellung zur Rationalität im Unterricht.
 Der ungeplante Gelegenheitsunterricht wird durch eine gehaltvoll klingende Umschreibung aufgewertet, um Prestige-Antworten entgegenzuwirken.

16. Der Vorspann dieser Frage faßt die nächsten drei Fragen zusammen, in der Absicht, durch Gliederung in kleine Gruppen eine subjektive Verkürzung zu erzielen.

Im Zusammenhang mit Frage 1 B wird nach der Einstellung zum Fernsehen als einem Mittel zur Rationalisierung des Unterrichts gefragt. Auch das Problem der Organisation wird hiermit angesprochen.

Fragebogen

17. Eine zweite vieldiskutierte Neuerung ist der Programmierte Unterricht. Wenn Sie auch selbst noch keine Erfahrungen damit haben sammeln können, so haben Sie sich doch bestimmt schon Gedanken darüber gemacht.
Wie beurteilen Sie die Möglichkeiten dieser neuen Art des Unterrichts?

positiv
kritisch
abwartend
oder?

18. Glauben Sie, daß es in der Volksschule möglich wäre, manche Unterrichtsvorhaben gemeinsam mit anderen Kollegen durchzuführen (Team Teaching)?

Wäre nicht volksschulgemäß
Wäre einen Versuch wert
Dafür dürften sich nicht viele Lehrer gewinnen lassen

Sonstige Meinung? _____

19. Bei der Frage, wie modern wir in der Schule sind, hört man manchmal klagen, unsere Volksschullesebücher seien dem Inhalt nach veraltet.
Ist dies auch Ihre Meinung?

ja
nein
keine Meinung
evtl. Einschränkungen _____

Kommentar

17. Eine weitere Frage nach Organisation und Rationalisierung.
Im Vorspann werden die Einwände, wegen fehlender Erfahrung die Frage nicht beantwortet zu können, vorweggenommen und entkräftet.

18. Die Frage zur dritten modernen Unterrichtsform, zugleich eine Frage nach den Arbeitstugenden. Auch das Verhältnis zu den Kollegen soll hier umrissen werden.
Der Begriff "Team Teaching" wurde umschrieben, eine direkte Frage danach schien un zweckmäßig, weil vielen Lehrern der Begriff neu ist.

19. Die in außerschulischen Kreisen fast schon stereotype Klage über die Lesebücher wird dem Lehrer zur Stellungnahme angeboten.
Ablehnung oder Rechtfertigung einer wirklichkeitsfremden schulischen Subkultur soll geprüft werden.

Fragebogen

20. Bitte stellen Sie sich vor, Ihre Klasse möchte aus der Klassenkasse ein Aquarium kaufen, das Geld reicht aber nicht ganz. Einbefreundeter Kaufmann räumt der Klasse das Recht auf Teilzahlung ein. Raten Sie zum sofortigen Kauf oder zum Warten, bis genügend Geld gespart ist?

Sofortiger Kauf
Sparen
Sonstige Möglichkeit?

Kommentar

20. Hier wird eine Situation geschildert, die eine Stellungnahme zu einer typischen Mittelstandstugend, dem Sparen, erfordert.

Laut einer Emnid-Umfrage (Emnid-Informationen 18 (1966) Nr. 33) werden von den Haushalten mit 600 - 1200 DM Familieneinkommen häufig Raten bezahlt, während Haushalte mit höheren Einkommen den geringsten Anteil der Ratenkäufer stellen. Das läßt vermuten, daß in Arbeitergegenden Ratenkaufen verbreitet ist. Die in der Voruntersuchung gefundene Möglichkeit, der Lehrer könne das Geld selbst auslegen, wurde nicht vorgegeben, um durch diesen Ausweg nicht vom Problem abzulenken.

21. Angenommen, Sie träfen nach Jahren einige Ihrer ehemaligen Schüler, die behaupten, daß sie das, was sie sind, Ihrer Erziehung zu verdanken haben. Auf wen wären Sie am meisten stolz?

Auf einen Kaufmann
einen Ingenieur
einen Politiker
einen Krankenschwester
einen Entwicklungshelfer?

(Bitte ankreuzen)

21. Einkleidung der Frage nach den Erziehungszielen des Lehrers.

Eine wesentliche Funktion dieser Frage ist die Stärkung des Selbstbewußtseins des Befragten durch die Schilderung im Vorspann (Erziehungserfolg, Dankbarkeit). Diese Kräftigung des Selbstvertrauens ist nach dem langen Abschnitt über die Aufgaben des Lehrers ebenso notwendig wie vor dem folgenden Komplex, der sich mit dem Prestige des Lehrers befaßt. Durch die Fragen im nun abgeschlossenen dritten Teil des Fragebogens hätte möglicherweise ein Gefühl der Unsicherheit beim Beiragten auftreten können.

Fragebogen

IV. Abschnitt: Die Umwelt

1. Welche der beiden folgenden Kleinanzeigen einer Tageszeitung bekommt Ihrer Meinung nach mehr Zuschriften?

Suche für meinen Freund, Lehrer,
25, groß, schlank, gut ausschend,
nett. Mädchen als Ehepartnerin
Zuschriften evtl. m. Bild (zurück)
erbeten unter Nr. 897 an

Leutnant, 25 J., gute Erziehung,
sucht wegen längerer Abwesenh.
von zu Hause auf diesem Wege
die Bekantsch. einer jg. Dame;
evtl. spät. Ehe. Zuschr. mit Bild
(zur.) erbeten unter V 42488 an

....

....

(Bitte ankreuzen)

2. Wie beurteilen Sie das Ansehen, das der Lehrer bei anderen Leuten genießt?

sehr gut
im allgemeinen gut
angemessen
teilweise schlecht
zu gering

(Bitte ankreuzen)

3a) Für welche Leute gilt der Lehrer noch viel?
(evtl. Berufsgruppen)

b) Wer glauben Sie, schätzt den Lehrer gering ein?

c) Wer hält sich nach Ihrer Meinung ungefähr gleichberechtigt mit dem Lehrer?

Kommentar

1. Zur Auflockerung und Weckung des Interesses für diesen Abschnitt steht eine dem Inhalt und der Form nach ungewöhnliche Frage am Anfang. Das vom Lehrer seinem Stand zuge-schriebene Prestige soll an einem Einzel-fall getestet werden. Als Vergleichsperson wurde der Leutnant gewählt, der nach Ausbil-dung und Verdienst unter dem Lehrer rangiert. Fällt das Urteil nicht zugunsten des Lehrers aus, ist eine Unterschätzung des eigenen Be-rufs anzunehmen.
2. Die allgemeine, umfassende Frage nach der Selbsteinschätzung des Lehrers ist dem kon-kreten Fall nachgestellt.
Zur Abstufung wird wieder eine subjektive Skala geboten.
3. Frage nach dem Verhältnis des Lehrers zur Umwelt, aufgliedert nach Berufsgruppen. Wegen der zu erwartenden individuellen Vielfalt (andere nicht berufsbedingte Gliederungen sind denkbar): offene Frage.

Fragebogen

4. Wonach schätzen die Leute Ihrer Meinung nach das Sozialprestige eines Menschen ein?

Einkommen

Besitz

Zahl der Untergebenen

Dauer und Qualität der Ausbildung

Verdienste um die Allgemeinheit

Persönliches Auftreten

Äußere Erscheinung

Persönlichkeit

Wonach sonst? _____

5. Ist das Gehalt des Lehrers angemessen?

ja

nein

evtl. Einschränkungen _____

6. Bitte stellen Sie nun folgende alphabetisch geordnete Berufe in einer Reihenfolge nach ihrem Prestige zusammen, das sie nach Ihrer Meinung an Ihrem Schulort besitzen.

.... Arzt

.... Fabrikdirektor

.... Gutsbesitzer

.... Ingenieur

.... Lehrer

.... Offizier

.... Opernsänger

.... Pfarrer

.... Professor

.... Regierungsrat

.... Studienrat

.... Technischer Zeichner

(Bitte durchnummerieren)

Kommentar

4. Die Objektivität der Meinung des Befragten soll durch die Angabe der für das Ansehen ausschlaggebenden Merkmale geprüft werden.

5. Eines der eben genannten Merkmale wird noch einmal aufgegriffen. Falls in Frage 4 das Einkommen als Prestige-Faktor genannt wurde, ist durch diese Frage eine Kontrolle möglich. Außerdem zeigt sich hier Zufriedenheit oder Unzufriedenheit des Lehrers am deutlichsten.

6. Die seit der Untersuchung von Bolte gebräuchlichen repräsentativen Berufe sind in alphabetischer Reihenfolge angegeben, um keine Beeinflussung durch eine vorgegebene Ordnung auszuüben. Die bei Bolte enthaltene Berufsangabe Major wurde durch die Gattungsbezeichnung Offizier ersetzt, um einen größeren Personenkreis zu erfassen. Neben der Selbsteinstufung ist hier eine Prüfung der Übereinstimmung mit der Meinung anderer Personen möglich, weil Vergleichsbefragungen mit den gleichen Berufen vorliegen.

Fragebogen

Kommentar

7. Glauben Sie, daß Ihre Arbeit als Lehrer anerkannt wird?
ja nein weiß nicht
8. Ich habe hier noch einmal gegensätzliche Meinungsäußerungen über den Lehrer. Bitte geben Sie jeweils an, welchem Satz Sie eher zustimmen.
- | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|---|
| Der Erziehungsauftrag des Lehrers endet mit dem Verlassen des Schulhauses. | <table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> | | | | | | | Der Lehrer hat auch außerhalb der Dienstzeit eine erzieherische Verpflichtung gegenüber seinen Schülern. |
| | | | | | | | | |
| Der Lehrer sollte keiner Partei beitreten, um seine politische Neutralität wahren zu können. | <table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> | | | | | | | Der Lehrer sollte Mitglied einer Partei sein, um ein Vorbild für verantwortliche Mitarbeit im Staat zu geben. |
| | | | | | | | | |
9. Sind Sie selbst Mitglied einer Partei?
ja nein
10. Sehen Sie es als Ihre Pflicht an, die Schüler zu späterer politischer Mitarbeit anzuhalten?
ja
nein
evtl. Einschränkungen _____
7. Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Frage nach der Zufriedenheit des Lehrers: die Anerkennung seiner Arbeit.
8. In der gleichen Form wie Frage III/7 werden zwei Meinungen über den Erziehungsauftrag des Lehrers zur Stellungnahme angeboten, es folgt die Gegenüberstellung zweier Ansichten über das politische Engagement des Lehrers.
Die Parteizugehörigkeit ist der stärkste Ausdruck der Mitarbeit in der Gesellschaft, zugleich kann sich der Lehrer mit einer pädagogischen Begründung dieser Art der Beteiligung entziehen.
9. Eine Tatbestands-Frage, die ohne Einkleidung direkt gestellt werden kann.
10. Eine Frage zur politischen Erziehung.
Es kann vermutet werden, daß sich die Mittelstands-Forderung nach politischer Enthaltsamkeit hier niederschlägt.

Fragebogen

11. Üben Sie irgendwelche Funktionen in anderen gesellschaftlichen Vereinigungen aus?
- | | | | |
|---------------|------|--------------------|-------|
| Kirchenchor | | Lehrervereinigung | |
| Gesangsverein | | Gemeindeverwaltung | |
| Rotes Kreuz | | Bücherei | |
| Sportverein | | Sonstige? | _____ |

12. Haben Sie das Gefühl, daß man in Ihrem Wohnort die Übernahme solcher Funktionen durch den Lehrer gerne sieht?

ja nein weiß nicht

13. Beeinflußt Ihre Stellung als Lehrer Ihren gesellschaftlichen Kontakt mit den Leuten Ihres Wohnortes (Viertels)?

nein
ja, der Kontakt ist distanzierter
ja, der Kontakt ist freundschaftlicher

14. Würden Sie noch bitte die Berufe Ihrer zwei besten Bekannten nennen?
-

Kommentar

11. Eine weitere Frage nach dem gesellschaftlichen Engagement des Lehrers. Es wurden nur einige Funktionen vorgegeben, die bei Lehrern häufig anzutreffen sind.
12. Ein Versuch, die gesellschaftliche Mitarbeit mit der öffentlichen Meinung, wie sie der Lehrer sieht, in Verbindung zu bringen.
13. Eine Frage nach dem gesellschaftlichen Kontakt des Lehrers. Es wird eine Abhängigkeit von der sozialen Schichtung der Umwelt vermutet.
14. Die Frage nach dem Kontakt wird weitergeführt. Kontrollmöglichkeit durch andere Erhebungen (Kratzsch/Vathke/Bertlein).

Kommentar

Fragebogen

V. Abschnitt: Der Staat

1. Man hört oft Lehrer klagen über die Belastung durch Verwaltungsaufgaben, durch bürokratische behördliche Anordnungen, durch unnötige Sekretärsarbeiten. Fühlen Sie sich in dieser Hinsicht belastet?

ja
nein
evtl. Einschränkungen _____

1a) Wenn ja: Wodurch am meisten?

2. Sind Sie mit Ihrem Schulrat zufrieden?

ja
nein
evtl. Einschränkungen _____

3. Wurden Sie bei Ihrer letzten dienstlichen Beurteilung Ihrer Meinung nach gerecht oder ungerecht beurteilt?

gerecht
ungerecht
evtl. Einschränkungen _____

1. Auch der letzte Abschnitt des Fragebogens beginnt mit einem Einzelaspekt aus dem zu untersuchenden Komplex, der Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Beamtenstatus.

1a) Eine offene Frage, um die Faktoren zu erhalten, die dem Lehrer ohne Beeinflussung am aktuellsten erscheinen, oder deren Intensität am stärksten ist.

2. Neben den staatlichen Anordnungen ist in der Person des Schulrats ein zweiter Berührungspunkt des Lehrers mit dem Staat gegeben. Die Zufriedenheit des Lehrers mit dem Staat dürfte sich auch im Verhältnis zum Schulrat abzeichnen. Dieser Zusammenhang ist auch umkehrbar.

3. Es soll geklärt werden, ob eine evtl. Unzufriedenheit mit dem Schulrat persönliche Gründe hat oder durch Unzufriedenheit mit dem System zu erklären ist.

Fragebogen

Kommentar

4. Im Beurteilungsbogen des Lehrers war vor kurzer Zeit noch eine Note über "Organisationstalent" enthalten. Was halten Sie von dieser Einführung, die inzwischen wieder abgeschafft wurde?

Zurecht abgeschafft
Könnte beibehalten werden
Vom Schulrat nicht zu beurteilen
Sonstige Meinung?

5. Erscheinen Ihnen die staatlichen Richtlinien, welche die Schule betreffen (Stoff- und Lehrpläne, Methodenauswahl u.ä.)

zu einengend
ausreichend
zu großzügig?

5. Einkleidung der Frage, ob der Lehrer nach Abhängigkeit oder Freiheit verlangt. Dabei werden diesmal die Weisungen der höchsten Stelle der Beamtenhierarchie (des Ministeriums) angesprochen.

6. Es wird manchmal geäußert, daß die Stellung des Lehrers als Erzieher mit der eines weisungsgebundenen Beamten unvereinbar sei. Wie stellen Sie sich dazu?

Ich sehe keinen Widerspruch
Manchmal kann es zum Zwiespalt kommen
Der Erzieher sollte kein Beamter sein
Sonstige Meinung?

6. Nun wird in einer zusammenfassenden Frage ein abschließendes Urteil des Lehrers zu seiner Beamtenstellung verlangt, nachdem ein Einblick in Einzelprobleme gegeben worden war.

Fragebogen

7. In der Literatur wird der Lehrer mit einer Reihe von Schlagwörtern charakterisiert. Welche halten Sie für treffend (bitte ankreuzen), welche für unpassend (bitte durchstreichen)?

Anwalt des Kindes	Organisator
Erzieher	Regisseur
Gärtner	Schauspieler
Gutachter	Schulmeister
Jugendführer	Staatsbeamter
Katechet	Vertreter der Eltern
Künstler	Volkserzieher

8. Und mit welchem Titel möchten Sie gern bedacht werden?

Kommentar

7. Diese Frage dient zusammen mit der folgenden nicht nur für diesen Abschnitt, sondern für die gesamte Befragung als Abschluss, indem in Stichworten alle bisher genannten Gesichtspunkte zur Selbstbeurteilung angeboten werden. Durch die Aufforderung, treffende und unpassende Begriffe zu kennzeichnen, ergibt sich die Möglichkeit, eine Rangordnung aufzustellen.

8. Als Schlußfrage soll die eben vorgenommene Gesamtbeurteilung auf die eigene Person bezogen werden.

Diese Frage klingt etwas pathetisch, gemäß dem Ratschlag von E. Noelle: "Da das Intervall insgesamt starke Spannung erzeugt, gehört an das Ende, bevor die statistischen Daten zur Person notiert werden, keine bannale Ermittlung, sondern eine Auflockerung... oder eine Frage mit einigem Pathos" (E. Noelle, a.a.O. S. 82).

Fragebogen

Angaben zur Person

Es bleibt nun noch, einige Daten zu Ihrer Person zu notieren.

Geschlecht	männlich	Ausbildungs- gang	Abitur
	weiblich		Lehrerseminar
Familien- stand	ledig		Lehrerbildungs- anstalt
	verheiratet		Institut für Lehrerbildung
	verwitwet		Pädagogische Hochschule
Palls ver- heiratet	geschieden		sonst?
	Zahl der Kinder		
	davon schul- pflichtig		
Konfession	katholisch	Lebensalter	
	evangelisch		Dienstal- ter
Gliederung der Schule, an der Sie unterricht- ten	einklassig	Beruf des Vaters:	
	zweiklassig		
	drei- oder vierklassig		Welche Klasse unterrichteten Sie heuer?
	fünf- oder sechsklassig		Welche Klasse unterrichteten Sie im letzten Schuljahr?
	sieben- oder mehrklassig		Sind Sie Schulleiter?

Kommentar

Die Daten zur Person sind in einem Kasten so angeordnet, daß sie mög-
lichst wenig Platz einnehmen, daß
sie außerdem übersichtlich bleiben
und daß das Lesen der Fragen so
wenig Zeit wie möglich bedarf.
Viele Angaben müssen vorsorglich
erfragt werden, obwohl noch nicht
gesagt werden kann, ob sie sich
als differenzierende Faktoren für
Zusammenhänge erweisen werden.
Da es sich um anonyme Interviews
handelt, ist keine Möglichkeit
gegeben, später nach notwendig
werdenden Daten rückzufragen.

Fragebogen

Kommentar

Ortsangaben:	Ort der eigenen Schulzeit *	jetziger Dienstort (falls nicht a)	Wohnort (falls nicht b)	(Bitte ankreuzen)
	a	b	c	
Landgemeinde - 2000 Einw.				Wie oft (ungefähr) haben Sie bisher den Dienstort gewechselt?
Landgemeinde - 5000 Einw.				Davon auf eigenen Antrag?
Markt od. Stadt - 5000 Einw.				Wieviel Jahre sind Sie am derzeitigen Dienstort tätig?
Stadt - 40 000 Einw.				
Stadt über 40 000 Einw.				

* Bei mehreren zutreffenden Angaben numerieren.

Würden Sie lieber in einem kleineren oder größeren Ort wohnen, oder führen Sie sich am derzeitigen Wohnort wohl?

Fühle mich wohl
Möchte in kleineren Ort
Möchte in größeren Ort

ICH DANKE IHNEN
FÜR MÜHE UND ZEIT

Die Ortsangaben dienen der Kontrolle für die eigene Vorauswahl nach Milieugruppen.
Die Fragen nach dem Dienstortwechsel und der Dauer des Aufenthalts am derzeitigen Dienstort sind wichtig, um bei Zusammenhängen mit Forderungen der sozialen Umwelt solche Lehrer unberücksichtigt lassen zu können, bei denen sich wegen der Kürze der Zeit Umwelteinflüsse kaum bemerkbar machen dürften.
Auch zum Schluß dieses Abschnittes steht noch einmal eine Frage, die nur dem Interesse des Interviewten gewidmet ist: eine Suggestivfrage, die dem Befragten Wohlbefinden suggerieren soll.
Dieses positive Gefühl ist notwendig als Überlagerung jeder durch den Fragebogen verursachten Verärgerung, die eine Rücksendung auch des ausgefüllten Erhebungsbogens fraglich machen würde.

4.4 Durchführung der Untersuchung

4.4.1 Bemerkungen zum Zeitpunkt

Die Voruntersuchung - 25 Interviews in der beschriebenen Form - wurde im Januar 1967 begonnen und war im Sommer des gleichen Jahres abgeschlossen. Die Fragebogen der Hauptuntersuchung wurden im November 1967 versandt, die letzten Bogen erhielt ich im Frühjahr 1968 zurück.

Der November erschien mir als die günstigste Zeit des Schuljahres für eine Befragung von Lehrern. Die Belastungen des Schuljahresbeginns sind abgeklungen - die Erstellung des Lehrplans muß bis zu dieser Zeit abgeschlossen sein -, zusätzliche, die Zeit der Lehrer beanspruchende Aufgaben (Einüben von Weihnachtsspielen im Dezember, Zeugnisvorbereitungen im Januar, Vorbereitung für Aufnahmeprüfungen in weiterführende Schulen im Frühjahr usw.) scheinen nicht gegeben.

Die durch die erforderliche zweimalige Neugestaltung des Fragebogens bedingte Verschiebung der Hauptuntersuchung auf das Schuljahr 1967/68 brachte einige Inponderabilien mit sich: Bei der starken Fluktuation der Lehrer - besonders in Landgemeinden - war eine Möglichkeit des Ausfalls von Testpersonen dadurch gegeben, daß manche Lehrer, die nach dem Stand vom März 1967 ermittelt wurden, im nächsten Schuljahr nicht mehr am gleichen Ort unterrichteten. Eine Beeinträchtigung der Ergebnisse war weiter durch veränderte Schulsituationen zu befürchten. Bereits im Schuljahr 1966/67 fanden die Bemühungen, kleine Schulen zusammenzulegen, in vielen Verbandsschulgründungen ihren Niederschlag. Bei der Auswahl der Versuchspersonen hatte ich nur solche Verbandsschulen berücksichtigt, deren Einzugsgebiet in einem - gemessen an den aufgestellten Kriterien - einheitlichen Milieu lag. So mußten manche Schulen deshalb ausgeschieden werden, weil sie seit dem Schuljahr 1966/67 von Schülern aus Orten mit unterschiedlicher Bevölkerungsstruktur besucht wurden. Da diese Entwicklung weiter forciert wurde, war anzunehmen, daß im Schuljahr 1967/68 einige weitere

Schulen, an denen Lehrer unseres Samples unterrichteten, zu Verbandsschulen zusammengelegt waren, was bedeutet, daß diese Lehrer nicht den angenommenen Einflüssen eines einheitlichen Milieus ausgesetzt waren. Allerdings darf der zweimonatige Umgang mit Kindern und Eltern aus ungewohnten sozialen Schichten in seinen Auswirkungen auf die Einstellung der Lehrer nicht überbewertet werden.

Ein evtl. stärker ins Gewicht fallender Faktor, den der Zeitpunkt der Untersuchung mit sich brachte, dürfte darin zu sehen sein, daß die für die Einteilung der Schulorte zugrundeliegenden Daten des Statistischen Landesamtes aus dem Jahre 1961, dem Jahr der letzten Volkszählung, stammen. In den bis zur Befragung vergangenen sechs Jahren könnte im Zuge der zunehmenden Industrialisierung und des Rückgangs des in der Landwirtschaft beschäftigten Bevölkerungsanteils eine wesentliche Verschiebung der Bevölkerungsstruktur mancher Orte eingetreten sein. Hier dürften besonders die als reine Landgebiete eingestuftten Gemeinden betroffen sein. Allerdings ist nicht als Regel anzunehmen, daß der bei den meisten der ausgewählten Orte zwischen 70 und 80% liegende Anteil der in der Landwirtschaft Beschäftigten in der fraglichen Zeit unter den festgesetzten Grenzwert von 60% gefallen ist. Auf solche Unwägbarkeiten muß aber hingewiesen werden.

4.4.2 Beschreibung der Stichprobe

Von den 337 mit der Post versandten Fragebogen erhielt ich 172 zurück, das sind 51%. Diese Rücklaufquote entspricht etwa den Erwartungen. In anderen Lehrerbefragungen mit schriftlichen Erhebungsbogen wurden ähnliche Werte erreicht: Bei Schuh (1) 55,7%, bei Kratzsch/Vathke (2) 54,4%, bei Bertlein (3) 55,8%.
Offensichtlich hatte sich eine Maßnahme, von der ich mir

(1) Schuh, E. a.a.O.

(2) Kratzsch, E.H., W. Vathke: Berufliche Situation, Weiterbildung und gesellschaftliche Verflechtung der Volksschullehrer, in: Kratzsch, E.H. et al. a.a.O. S. 1 - 156

(3) Bertlein, H.: Die wissenschaftliche Betätigung von Volksschullehrern, in: Kratzsch, E.H. et al. a.a.O. S.157-203

eine Steigerung der Geneigtheit für die Befragung versprochen hatte, nicht sichtbar ausgewirkt: In der von den meisten Lehrern der Oberpfalz gelesenen Lehrerzeitung des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands "heimatliche schule" wurde die Fragebogenaktion kurz vor der Versendung der Erhebungsbogen angekündigt, die Lehrer wurden vom Schriftleiter der Zeitung um Mitarbeit gebeten.

Die Aufschlüsselung über Versand und Rücklauf der Fragebogen nach den Milieugruppen ergibt folgendes Bild:

Tab. 1: Versand und Rücklauf der Fragebogen

Milieugruppen	Versand	Rücklauf	Rücklauf in %
A-Gruppe (Arbeiter)	112	57	50,9
L-Gruppe (Land)	103	54	52,4
M _a -Gruppe (Mittelstand ohne M _b)	73	41	56,2
M _b -Gruppe (Mittelstand Städte über 40 000 Einw.)	49	20	40,8
Gesamt	337	172	51,0

Diese Aufstellung zeigt, daß die Befragungswilligkeit bei den Stadt Lehrern am geringsten war.

Um zu prüfen, ob wir durch die Vorauswahl andere nicht beabsichtigte Gruppierungen verursacht haben, ob etwa eine bestimmte Gruppe von Lehrern stärker oder schwächer repräsentiert ist, als ihrem Anteil an der gesamten Population nach gerechtfertigt wäre, sollen einige Vergleiche angestellt werden. Da für die Grundgesamtheit, aus der unsere Stichprobe stammt, kein statistisches Material vorliegt, - es wurden 1719 Lehrer der Oberpfalz ausgesucht, die übrigen 1448 Lehrer des Regierungsbezirks, die in Orten mit gemischter Bevölkerung unterrichten, hatten keine Chance,

berücksichtigt zu werden - sollen als Vergleichszahlen die Daten aller Lehrer der Oberpfalz herangezogen werden. So kann zugleich festgestellt werden, ob unser Sample evtl. auch für alle oberpfälzischen Lehrer repräsentativ ist. Dem Vergleich werden die Angaben des Statistischen Landesamtes über das Schuljahr 1967/68 zugrundegelegt. (1)

Tab. 2: Geschlechtsverteilung

Geschlecht	Stichprobe		Oberpfalz	
	absolut	%	absolut	%
männlich	106	61,6	1633	51,6
weiblich	66	38,4	1534	48,4
Gesamt	172	100,0	3167	100,0

Bei der Geschlechtsverteilung scheint keine Übereinstimmung zwischen unserer Stichprobe und der Lehrerschaft der Oberpfalz zu bestehen. Es ist aber zu berücksichtigen, daß eine Unterrepräsentanz der Lehrerinnen eine allgemeine Erscheinung bei Lehrerbefragungen zu sein scheint. (2)

Tab. 3: Religionszugehörigkeit

Konfession	Stichprobe		Oberpfalz	
	abs.	%	abs.	%
kath.	155	90	2895	91,5
ev.	17	10	272	8,5
Gesamt	172	100	3167	100,0

Die Religionszugehörigkeit zeigt eine hohe Übereinstimmung zwischen unserer Stichprobe und den statistischen Angaben.

(1) Statistische Berichte des Bayerischen Statistischen Landesamtes Nr. 238: Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern, Schuljahr 1967/68, Stand 2. Okt. 1967

(2) siehe Kratzsch, E.H., W. Vothke, a.a.O. S. 10

Tab. 4: Altersgliederung

Altersgruppen	Stichprobe		Oberpfalz	
	abs.	%	abs.	%
unter 30	44	25,6	870	27,5
von ... 30	22	12,8	342	10,8
35				
bis 35	22	12,8	299	9,5
40				
unter... 40	22	12,8	455	14,4
45				
45 50	18	10,5	373	11,8
50				
50 55	21	12,2	336	10,6
55				
55 60	12	6,9	257	8,1
60				
60 65	6	3,5	185	5,8
65				
65 und älter	5	2,9	50	1,6
Gesamt	172	100,0	3167	100,1 (Rundungsfehler)

Die Übereinstimmung zwischen den Lehrern unserer Stichprobe und der Gesamtheit der Lehrer in der Oberpfalz ist hinsichtlich der Altersgliederung als sehr gut zu bezeichnen. Die höchste Abweichung bei dieser sehr detaillierten Aufschlüsselung beträgt 3,7% in der Altersgruppe von 35 bis unter 40 Jahren.

Da über weitere persönliche Daten, etwa Familienstand oder Ausbildungsgang keine statistischen Angaben der Gesamt-Lehrerschaft vorliegen, müssen die Vergleiche auf die drei betrachteten Merkmale beschränkt bleiben. Die Frage der Repräsentanz unserer Stichprobe für die Lehrer der Oberpfalz muß - zumindest hinsichtlich der Faktoren Konfession und Alter - bejaht werden.

Unsere Stichprobe soll nun noch durch einige weitere Aufgliederungen beschrieben werden, für die allerdings keine Möglichkeit eines Vergleiches besteht.

Tab. 5: Familienstand

Familienstand	Lehrer		Lehrerinnen		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
ledig	10	9,4	27	40,8	37	21,5
verheiratet	95	89,6	34	51,6	129	75,0
verwitwet	1	0,9	5	7,6	6	3,5
Gesamt	106	99,9*	66	100,0	172	100,0

*Rundungsfehler

Bei der Aufschlüsselung nach dem Familienstand ist der hohe Prozentsatz der ledigen Lehrerinnen genauso auffällig wie die Tatsache, daß die männlichen Kollegen fast ausschließlich verheiratet sind. Diese Erscheinung wird auch von Kratzsch/Vathke festgestellt (1).

Es könnte vermutet werden, daß diese Unterschiede mit einer unterschiedlichen Altersstruktur bei Lehrern und Lehrerinnen zusammenhängen, daß etwa die Lehrerinnen in der Altersgruppe unter 30, die den höchsten Anteil an Ledigen aufweist, überwiegen. Daher soll eine Altersaufgliederung getrennt nach Geschlechtern vorgenommen werden.

Tab. 6: Altersgliederung nach Geschlechtern

	von ... bis unter ...									
Geschl.	unt. 30	30 35	35 40	40 45	45 50	50 55	55 60	60 65	65 u. älter	Ges.
männl.abs.	26	13	14	12	13	13	6	5	4	106
%	24,5	12,2	13,2	11,3	12,2	12,2	5,7	4,7	3,8	99,8*
weibl.abs.	18	9	8	10	5	8	6	1	1	66
%	27,3	13,6	12,1	15,2	7,6	12,1	9,1	1,5	1,5	100,0

*Rundungsfehler

Die Annahme, die Vielzahl der ledigen Lehrerinnen sei durch ein Überwiegen des weiblichen Anteils in der jüngsten Altersgruppe zu erklären, bestätigte sich nicht.

Tab. 7: Kinderzahl der verheirateten Lehrkräfte

Kinderzahl	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
keine Kinder	12	4	16
1 Kind	19	17	36
2-3 Kinder	50	12	62
4 u. mehr K.	12	1	13
keine Angab.	2	0	2
Gesamt	95	34	129

Auf eine Wiedergabe der Prozentzahlen wurde hier verzichtet, da die absolute Zahl der verheirateten Lehrerinnen zu klein ist.

Die Tatsache, daß bei den Lehrern der Schwerpunkt bei 2 bis 3 Kindern liegt, während er sich bei den Lehrerinnen in der Spalte "1 Kind" befindet, dürfte einfach dadurch zu erklären sein, daß verheiratete Lehrerinnen mit mehreren Kindern überwiegend aus dem Schuldienst ausscheiden. Die gleiche Erscheinung der relativ höheren Kinderzahl der männlichen Lehrer stellten Kratzsch/Vathke fest, sie wollten allerdings eine Erklärung dafür im durchschnittlich höheren Alter der Lehrer gegenüber den Lehrerinnen finden. (1)

Nun einige Daten zur beruflichen Situation der Lehrer unserer Stichprobe:

Tab. 8: Berufsausbildung (S.183)

Die Tabelle 8 zeigt, daß unsere Versuchspersonen hauptsächlich von zwei Ausbildungsstätten kommen, der pädagogischen Hochschule und der Lehrerbildungsanstalt.

(1) Kratzsch, E.H. und W.Vathke, a.a.O. S. 15

Tab. 8: Berufsausbildung

Ausbildungs- formen	Lehrer		Lehrerinnen		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	
Pädagogische Hochschule	38	35,8	27	40,8	65	37,8
Institut für Lehrerbildung	21	19,8	9	13,6	30	17,4
Abiturientenlehrgang	6	5,7	4	5,1	10	5,8
Lehrerbildungsanstalt	41	38,7	28	42,5	69	40,1
Lehrerseminar	4	3,8	0	0	4	2,3
Gesamt	110	103,8 ^x (N=106)	68	103,0 ^x (N=66)	178	103,4 ^x (N=172)

^x Die über 100 liegenden Prozentzahlen erklären sich durch einige Mehrfachangaben. Wer etwa seine Berufsausbildung 1957 begonnen hatte, besuchte zunächst das Institut für Lehrerbildung und anschließend die 1958 gegründete Pädagogische Hochschule. Analoges gilt für die Ähntstellen zwischen den anderen Ausbildungsformen.

Daß die Art der Ausbildung in hohem Maße mit dem Alter zusammenhängt, läßt sich in einem Punktdiagramm veranschaulichen, wenn wir die Formen der Ausbildung in der zeitlichen Reihenfolge ihrer Einführung anordnen und die Alterseinteilung der Tabellen 4 und 6 zu vier Gruppen zusammenfassen, um die Besetzung der einzelnen Felder nicht zu gering zu belassen: unter 30, 30 bis unter 40, 40 bis unter 50, 50 und älter.

Tab. 9 Alter und Berufsausbildung

a) Lehrer

Ausbildungs- formen	unter 30	30 bis unt.40	40 bis unt.50	50 und älter
Lehrer- seminar			.	...
Lehrer- bildungsanstalt		...	...	...
Abiturienten- lehrgang		.	...	.
Institut für Lehrerbildung		...	...	..
Pädagogische Hochschule	...	...	.	...

b) Lehrerinnen

Ausbildungs- formen	unter 30	30 bis unt.40	40 bis unt.50	50 und älter
Lehrer- seminar				
Lehrerbil- dungsanstalt		...	...	...
Abiturienten- lehrgang		..	..	
Institut für Lehrerbildung		...	..	.
Pädagogische Hochschule	...	...	...	.

Bei der Frage nach dem Ausbildungsgang war im Erhebungsbogen auch eine Rubrik "Abitur" vorgegeben. Die Antworten hierauf zeigt die folgende Tabelle.

Tab. 10: Hochschulreife der Lehrer

Schulbildung	Lehrer		Lehrerinnen		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Abitur	74	69,8	40	60,6	114	66,3
kein Abitur	32	30,2	26	39,4	58	33,7
Gesamt	106	100,0	66	100,0	172	100,0

Der hohe Anteil besonders der männlichen Lehrkräfte mit Abitur ist unerwartet, da er weit über den Prozentsatz der jungen Lehrer hinausgeht, für die die Ablegung der Reifeprüfung Bedingung ihrer Ausbildung war.

Die nächste Tabelle soll Auskunft darüber geben, wie die Schulen gegliedert sind, an denen unsere Versuchspersonen unterrichten.

Tab. 11: Schulgliederung

Schulgliederung	Lehrer		Lehrerinnen		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
weniggegliedert (1- od. 2-klassig)	12	11,3	6	9,1	18	10,5
teilgegliedert (3- bis 5-klassig)	25	23,6	19	28,8	44	25,6
gut gegliedert (7- od. mehrkl.)	69	65,1	41	62,1	110	64,0
Gesamt	106	100,0	66	100,0	172	100,1 ^x

^x Rundungsfehler

Der hohe Prozentsatz der Lehrkräfte an gut gegliederten Schulen darf nicht in Erstaunen versetzen oder gar als

Fehler in der Auswahl interpretiert werden, was unausbleiblich wäre, wollte man wie Kratzsch/Vathke (1) einen Vergleich mit den Anteilen der Schulen ziehen. Kratzsch/Vathke wundern sich denn auch über die starke Überrepräsentanz der ausgebauten Schulen, ohne zu berücksichtigen, daß in einer achtklassigen Schule auch acht mal soviel Lehrer unterrichten wie in einer einklassigen, die Anzahl der Lehrer und die Anzahl der Schulen also nicht vergleichbar sind.

Ein weiterer Faktor, der die Schulsituation der Lehrer kennzeichnet, ist der Einsatz in den einzelnen Schulstufen. Die folgende Tabelle gibt die Aufteilung der Lehrkräfte in Ober- und Unterstufenlehrer wieder. Dabei blieb unberücksichtigt, ob eine Jahrgangsklasse oder eine Mischklasse, etwa 1. - 4. oder 5. - 6. Jahrgang unterrichtet wird. Es wurde die Altersgliederung der Tabelle 9 (in vier Stufen) zugrundegelegt.

Tab. 12: Einsatz in Schulstufen, getrennt nach Alter und Geschlecht

a) Lehrer

Schulstufen	Altersgliederung				Gesamt
	unter 30	30 bis unt. 40	40 bis unt. 50	50 und älter	
Unterstufe (1.-4. Jahrg.)	13	11	7	9	40
Oberstufe (5.-8. Jahrg.)	13	18	19	20	70
Gesamt	26	29	26	29	110

b) Lehrerinnen

Schulstufe	Altersgliederung				Gesamt
	unter 30	30 bis unt. 40	40 bis unt. 50	50 und älter	
Unterstufe	14	16	12	10	52
Oberstufe	3	1	3	6	13
Gesamt	17	17	15	16	65 ^x

^xEine Lehrerin gab keine Angaben.

Durch ungewohnte Schülgliederungen (4. und 5., 1. bis 8. Jahrgang) ergaben sich in Tabelle 12a Mehrfachnennungen.

Tabelle 12 zeigt, daß die Oberklassen bevorzugt von älteren Lehrkräften unterrichtet werden, auffällig ist auch der zahlreiche Einsatz der jüngsten männlichen Lehrer in der Unterstufe.

Hiermit möchte ich die allgemeine Beschreibung der Stichprobe beenden, weitere Daten werden im Zusammenhang mit der Interpretation der Ergebnisse berichtet werden. Ich glaube, daß in etwa der Nachweis erbracht werden konnte, daß unsere Stichprobe keine Auffälligkeiten zeigt, die nicht aus der allgemeinen Situation der Lehrer zu erklären sind, daß sie außerdem in wesentlichen Punkten entweder mit statistischen Angaben oder mit Ergebnissen anderer Lehreruntersuchungen übereinstimmt, so daß sie als repräsentativ - wenigstens für die Lehrer des Regierungsbezirks Oberpfalz - angesehen werden kann.

5 Auswertung

5.1 Bemerkungen zur Milieugliederung

Im Mittelpunkt der theoretischen Erwägungen stand die Anpassung des Lehrers. In einer Vorauswahl wurden drei Milieutypen der Schulorte gebildet, um möglichen schichtspezifischen Veränderungen der Lehrer-Einstellungen nachgehen zu können. Soll die Umwelt als beeinflussender Faktor betrachtet werden, dann dürfen wir aber nur solche Versuchspersonen für Vergleiche heranziehen, die möglichst einheitlichen Einflüssen ausgesetzt sind. Aus unserem Sample mußten also zunächst die Lehrer ausgeschieden werden, deren Wohnsitz in einem anders strukturierten Gebiet liegt als der Dienstort, außerdem wurden nur Versuchspersonen berücksichtigt, die zum Zeitpunkt der Untersuchung mindestens das zweite Jahr am gleichen Ort tätig waren. Diese Bedingungen wurden von fast einem Drittel der Landlehrer nicht erfüllt.

Es soll nun zunächst ein Überblick über das für Vergleiche nach sozialen Schichten verbleibende Sample gegeben werden.

Tab. 13: Geschlechtsverteilung in den Milieugruppen

Geschlecht	A-Gruppe (Arbeiter)	L-Gruppe (Land)	M _a -Gruppe (Mittelstand ohne M _b)	M _b -Gruppe (Mittelst. Städte üb. 40 000 E.)	Gesamt
männlich	30	22	22	10	84
weiblich	15	15	14	10	54
Gesamt	45	37	36	20	138

Wie die Tabelle zeigt, ist der Anteil der Lehrerinnen in den Städten am höchsten, während in Arbeitergegenden die Lehrer in unserer Stichprobe am stärksten repräsentiert sind. Die Abweichungen erscheinen allerdings nicht so stark, daß durch eine Vernachlässigung geschlechtsspezifischer Unterschiede grobe Verzeichnungen der Ergebnisse befürchtet werden müßten.

Bei der Darstellung der Altersstruktur empfiehlt es sich, wegen der geringen absoluten Zahlen nur wenig Untergruppen zu bilden. Die neun-stufige Skala der Tabellen 4 und 6 sind hier völlig ungeeignet, auch die vierfache Untergliederung der Tabellen 9 und 12 soll noch einmal zusammengefaßt werden zu folgender Dreiteilung: Altersstufe I: unter 35 Jahre, Altersstufe II: 35 bis unter 50 Jahre, Altersstufe III: 50 Jahre und älter.

Tab. 14: Altersstruktur in den Milieugruppen

Altersstufen	A-Gruppe	L-Gruppe	M _a -Gruppe	M _b -Gruppe	Gesamt
I (unter 35)	12	18	5	4	39
II (35 bis unter 50)	20	14	16	9	59
III (50 und älter)	13	5	15	7	40
Gesamt	45	37	36	20	138

Wir sehen, daß die Alterseinteilung in den Milieugruppen stark variiert. Die meisten jungen Lehrer sind in den Landgegenden eingesetzt, in der M-Gruppe finden sich bevorzugt ältere Lehrer.

Tabelle 14a) soll den Altersvorsprung der M-Lehrer nochmals deutlich machen.

Tab. 14a): Altersstruktur in den Milieugruppen

Altersstufen	Milieugruppen			Gesamt
	A	L	M	
Stufe I	12	18	9	39
Stufe II	20	14	25	59
Stufe III	13	5	22	40
Gesamt	45	37	56	138

Auf eine Wiedergabe der Prozentwerte soll wegen der geringen Gesamtzahlen bei diesen Untergliederungen verzichtet werden.

Auch in den Mittelwerten kommen die Altersunterschiede - besonders zwischen L und M klar zum Ausdruck.

Tab. 15: Altersmittelwerte in den Milieugruppen

Mittelwerte	Milieugruppen			
	A	L	M _a	M _b
$\bar{x}$	42	37,3	46,3	43,9
Z	41	36	46,5	41

$\bar{x}$ = arithmetisches Mittel

Z = Zentralwert oder Median, der die dem Alter nach geordnete Reihe halbiert.

Bei den Altersunterschieden müssen zwei Faktoren berücksichtigt werden: Einmal sind die Orte der L-Gruppe ausschließlich dörflich, während die M-Gruppe die Städte einschließt, zum anderen sind, wie Tabelle 16 zeigt, die meisten wenig-gegliederten Schulen in der L-Gruppe, die wenigsten in der M-Gruppe.

Tab. 16: Einsatz der Lehrer in unterschiedlichen Schulsystemen

Schulsysteme	Milieugruppen				Gesamt
	A	L	M _a	M _b	
weniggegliedert (ein- und zweiklassig)	0	14	1	0	15
teilgegliedert (drei- bis sechsklassig)	7	21	4	1	33
gutgegliedert (sieben- oder mehrklassig)	38	2	31	19	90
Gesamt	45	37	36	20	138

Die unterschiedliche Altersstruktur der Tabelle 14 könnte also wie folgt interpretiert werden: Lehrer streben mit zunehmendem Alter vom Dorf in die Stadt. Oder: Lehrer streben von weniggegliederten in voll ausgebaute Schulen.

Tabelle 17 soll den Zusammenhang zwischen Schulgliederung und Lehrer-Alter verdeutlichen.

Tabelle 17: Lehrer-Alter und Schulgliederung

Schulgliederung	Altersstufen			Gesamt
	I	II	III	
weniggegliedert	9	4	2	15
teilgegliedert	12	16	5	33
gutgegliedert	18	39	33	90
Gesamt	39	59	40	138

Um altersbedingte Unterschiede nicht etwa dem Einfluß des ländlichen Milieus zuzuschreiben, muß das Alter bei künftigen Interpretationen mit berücksichtigt werden.

Zu erwähnen ist hier noch, daß neben den für die Ermittlung schichtspezifischer Unterschiede verkleinerten Gruppen auch die Ergebnisse der gesamten 172 Versuchspersonen wiedergegeben werden sollen.

5.2 Methoden der Auswertung

Um arbeitstechnische Hinweise im folgenden nicht stets wiederholen zu müssen, soll hier ein Blick auf die Methoden der Auswertung eingefügt werden.

Da unser Fragebogen in der Hauptsache Nominalskalen enthielt, d.h. Fragen, bei denen die zu untersuchende Variable durch qualitativ unterschiedliche Kategorien gekennzeichnet ist, sind die Möglichkeiten der Quantifizierbarkeit nicht groß. Es wurden die Häufigkeiten eines jeden Merkmals ausgezählt, zur Überprüfung, ob ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen besteht, dienten folgende Prüfverfahren:

Der χ^2 -Test, durch den eine Prüfgröße (χ^2) ermittelt wird, von der aus wiederum geschlossen werden kann, mit welcher Wahrscheinlichkeit die vorliegende Verteilung der Häufigkeiten

durch Zufall bedingt ist. (1) Liegt diese Wahrscheinlichkeit unter 10%, kann berechtigterweise angenommen werden, daß Unterschiede bei beobachteten Häufigkeiten nicht allein aufgrund von Zufallseinflüssen zustande gekommen sind, daß sie vielmehr statistisch erheblich oder signifikant sind. Man nimmt an, daß ein Zusammenhang zwischen den verglichenen Variablen besteht. Die Stärke des Zusammenhanges zwischen den qualitativen Merkmalen - um solche handelt es sich bei unseren kategorialen Daten - kann mit einem Kontingenzkoeffizienten angegeben werden. Für den Vergleich der sozialen Gruppen wurde der Kontingenzkoeffizient C ($C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$) berechnet, da die Variable "Schichtzugehörigkeit" mehr als zwei Klassen enthält, andere Kontingenzkoeffizienten nur bei zweifach gestuften oder metrisch skalierten Variablen anwendbar sind. Zum Vergleich der beiden Untergruppen des Mittelstandstyps wurde der Koeffizient ϕ gewählt, da die beiden Merkmalsklassen M_a und M_b echte Alternativen bilden. Es erwies sich aus rechentechnischen Gründen (2) als praktisch, auch die anderen Variablen in die Form dichotomischer Gruppierung zu bringen, eine alternative Teilung dadurch zu erreichen, daß für jedes Merkmal zwei Spalten geschaffen wurden: Merkmal x vorhanden - Merkmal x nicht vorhanden. Bei vielen Fragen ergab sich die alternative Klassifikation bereits durch die Antwortvorgaben: ja - nein oder positiv - negativ. Andere Antworten wurden zu zwei sich ausschließenden Kategorien zusammengefaßt: Bei Frage I/7 etwa die beiden ersten Angaben ("Das ist die allgemeine Meinung der Eltern" und "Das ist die Meinung vieler Eltern") zu "Meinung verbreitet" und die beiden anderen Antworten ("Das ist die Meinung nur weniger Eltern" und "Das sagen die Eltern meiner Kinder nie") zu "Meinung nicht verbreitet".

-
- (1) Die Tabelle der Irrtumswahrscheinlichkeiten für die χ^2 -Verteilung wurde entnommen aus:

Clauss, Günter, Heinz Ebner: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Berlin 1967, S. 344

- (2) Die Daten wurden von einem Klein-Computer (programm von Olivetti) mit einem Programm errechnet, das nur zweizeilige Häufigkeitsanordnungen erfassen konnte.

Die Werte der beiden Koeffizienten C und ϕ können nun nicht direkt miteinander verglichen werden. Einmal sind diese Werte von den jeweiligen Gesamtzahlen der Vergleichspersonen abhängig, die in unserem Fall recht unterschiedlich sind, zum anderen erreicht ϕ nur dann die theoretisch mögliche Grenze von 1, wenn zwei Diagonalfelder der Vierfelder-Tafel die Häufigkeit 0 aufweisen. In den meisten Fällen wird der maximale ϕ -Koeffizient also unter 1 bleiben. Daher sehe ich einen größeren Informationsgehalt in der Angabe des Signifikanz-Niveaus, auf dem zwei Variable sich unterscheiden, oder anders ausgedrückt: in der Angabe der Irrtumswahrscheinlichkeit, mit der ein Zusammenhang zweier Variablen angenommen werden kann. Dazu war es nötig, auf die Prüfgröße χ^2 zurückzugehen. Die ϕ -Werte, die direkt aus den beobachteten Häufigkeiten errechnet werden können, also ohne den Umweg über die Prüfung eines mehr als zufälligen Zusammenhangs mit Hilfe von χ^2 , wurden nach der Formel
$$\phi^2 = \frac{\chi^2}{n} \quad \text{oder} \quad \chi^2 = \phi^2 \cdot n$$
 umgewandelt.

Für manche Fragen ergab sich eine Schwierigkeit bei der χ^2 -Berechnung. Nach Pfanzagl (1) sind einige Bedingungen an die Verwendung des χ^2 -Tests geknüpft: Kein Feld der Kontingenz-Tafel darf einen kleineren Erwartungswert als 1 aufweisen, nicht mehr als 1/5 der Erwartungswerte dürfen unter 5 liegen. Das bedeutet für die 8-Felder-Tafeln beim Vergleich zwischen den sozialen Schichten, daß nur ein Feld mit einem geringeren Erwartungswert als 5 besetzt sein dürfte. Noch gewichtiger wird diese Bedingung bei den Alters-Gruppen-Vergleichena. Bei einer dreistufigen Altersgliederung ergeben sich 6-Felder-Tafeln, deren Felder bis auf eines mindestens die Zahl 5 als Erwartungswert aufweisen müssen. Dies ist aber bei dem geringen Stichprobenumfang vielfach unmöglich.

Um die von Pfanzagl aufgestellten Bedingungen einzuhalten und trotzdem für kleine Stichproben (unserer Altersgruppen) Häufigkeitsvergleiche anstellen zu können, wurde ein

(1) Pfanzagl Johann: Allgemeine Methodenlehre der Statistik, Band II: Höhere Methoden unter besonderer Berücksichtigung der Anwendung in Naturwissenschaft, Medizin und Technik, Berlin 1962, S.154

anderes Prüfverfahren angewendet: Kullbacks 2 I - Test.(1)

Bei diesem Verfahren, das mit natürlichen Logarithmen arbeitet, werden 2 N ln N-Werte für die beobachteten Häufigkeiten einer Kontingenz-Tafel sowie für die Zeilen- und Spaltensummen und die Gesamtzahl N eingesetzt und wie folgt verwendet: Summe aller für die Tafelfelder eingesetzten Werte + Wert der Gesamtzahl - Summen der für Zeilen- und Spaltensummen eingesetzten Werte. Daraus ergibt sich die Prüfgröße 2 I, die etwa so groß ist wie der χ^2 -Wert.

In einer mathematischen Schreibweise würde der Rechenvorgang lauten: $(\sum 2f_{ij} \ln f_{ij}) + 2N \ln N - \sum 2f_{i.} \ln f_{i.} - \sum 2f_{.j} \ln f_{.j} = 2I$.
(i und j sind die beiden Variablen)

Dies soll durch ein Beispiel erläutert und bewiesen werden. Wählen wir hierfür wieder die Frage I/7 (Meinung der Eltern zur körperlichen Züchtigung), die bereits als Beispiel für die alternative Teilung der Antworten gedient hatte. Zur Klärung, ob sich bei den Antworten signifikante Unterschiede zwischen der L- und M_b-Gruppe ergaben, werden die Ergebnisse in einer Kontingenz-Tafel zusammengefaßt:

Tab. 18: Vergleich zwischen Elternmeinung zur körperlichen Züchtigung und sozialen Gruppen

Elternmeinung (j) (Der Lehrer darf körperlich strafen)	Soziale Gruppen (i)		Zeilen- summen
	L-Gruppe (i ₁)	M _b -Gruppe (i ₂)	
Meinung verbreitet (j ₁)	27	10	37
Meinung nicht verbreitet (j ₂)	10	10	20
Spaltensummen	37	20	57

(1) Blöschl Lilian: Kullbacks 2 I - Test als ökonomische Alternative zur χ^2 -Probe, in: Psychologische Beiträge, IX. Band 1966, S. 379 - 393
Die Tabelle der 2 N ln N-Werte wurde diesem Aufsatz entnommen.(S.392 f.)

Tab. 18a): Prüfung der Tabelle 18 mit dem 2 I - Test
auf signifikante Unterschiede

j \ i	i ₁	i ₂	Summe (2 f _i ln f _j)
	2 f _{ij} ln f _i	2 f _{ij} ln f _j	
j ₁	27 (177,975)	10 (46,052)	37(267,208)
j ₂	10 (46,052)	10 (46,052)	20(119,829)
Summe (2 f _i ln f _i)	37 (267,208)	20 (119,829)	57(460,908)

$$(\sum 2 f_{ij} \ln f_{ij}) + 2 N \ln N = 316,131 + 460,908 = 777,039$$

$$\sum 2 f_{ij} \ln f_{ij} = 387,037 \quad \sum 2 f_{ij} \ln f_{ij} = 387,037$$

$$2 I = 2,965$$

=====

Tab. 18b): Prüfung der Tabelle 18 mit dem χ^2 -Test
auf signifikante Unterschiede

j \ i	i ₁		i ₂		Summe
	f _b	f _e	f _b	f _e	
j ₁	27	(24)	10	(13)	37 (37)
j ₂	10	(13)	10	(7)	20 (20)
Summe	37	(37)	20	(20)	57 (57)

f_b = beobachtete
Werte

f_e = Erwartungs-
werte

Tafel- feld	f _b	f _e	f _b -f _e	(f _b -f _e) ²	$\frac{(f_b-f_e)^2}{f_e}$
i ₁ j ₁	27	24	+3	9	0,375
i ₁ j ₂	10	13	-3	9	0,692
i ₂ j ₁	10	13	-3	9	0,692
i ₂ j ₂	10	7	+3	9	1,286
	57	57	0		$\chi^2 = 3,045$ =====

(Für 1 Freiheits-
grad liegt die
Irrtumswahrschein-
lichkeit α zwischen
10 und 5%.)

Der maschinell errechnete Wert, der ohne die hier gemachten
Rundungsfehler genauer ist, beträgt 2,964.

Damit mag die Brauchbarkeit der Prüfgröße 2 I als bewiesen
gelten.

53 Verlauf der Auswertung

Nach der Darstellung der Prüfverfahren ist noch einiges zum Verlauf der Auswertung zu sagen.

Zunächst wurden alle Items unseres Fragebogens mit der Variablen "Milieutyp" in Kontingenz-Tafeln gebracht und auf signifikante Unterschiede geprüft. Da aus einem χ^2 -Wert, der eine geringe Irrtumswahrscheinlichkeit angibt, nicht hervorgeht, welches Feld der Tafel am meisten zur Prüfgröße χ^2 und damit zur Erhöhung des Signifikanz-Niveaus beigetragen hat, wurde anschließend jede Gruppe mit jeder anderen einzeln in Vierfelder-Tafeln über ϕ verglichen, um den Zusammenhang von Merkmalen mit der Milieueinteilung nicht nur global, sondern speziell für einzelne Schichten angeben zu können.

Zur Verdeutlichung soll hier wieder die Frage 1/7 betrachtet werden.

Tab. 19: Vergleich zwischen Elternmeinung zur körperlichen Züchtigung und sozialen Gruppen

Elternmeinung	soziale Gruppen				Zeilensumme
	A	L	M _a	M _b	
Zustimmung verbreitet	18	27	12	10	67
Zustimmung nicht verbreitet	27	10	24	10	71
Spaltensumme	45	37	36	20	138

$$\chi^2 = 13,506$$

Bei 3 Freiheitsgraden liegt das Signifikanz-Niveau zwischen 1 und 0,1%, was auf einen starken Zusammenhang der beiden Variablen schließen läßt, ($C = 0,298$).

Tab. 20: Einzelvergleiche zu Tabelle 19

a) zwischen A und L

Elternmeinung	soziale Gruppen		Summe
	A	L	
Zust. verbr.	18	27	45
Zust. nicht verbr.	27	10	37
Spaltensumme	45	37	82

Signifikanz-Niveau bei 1 Freiheitsgrad: $\phi = 0,329$
 $\chi^2 = 8,856$
 zwischen 1 und 0,1%

b) zwischen A und M_a

Elternmeinung	soziale Gruppen		Summe	
	A	M_a		
Zust. verbr.	18	12	30	
Zust. nicht verbr.	27	24	51	
Spaltensumme	45	36	81	$\phi = 0,068$ $\chi^2 = 0,324$ keine Signifikanz

c) zwischen A und M_b

Elternmeinung	soziale Gruppen		Summe	
	A	M_b		
Zust. verbr.	18	10	28	
Zust. nicht verbr.	27	10	37	
Spaltensumme	45	20	65	$\phi = 0,093$ $\chi^2 = 0,520$ keine Signifikanz

d) zwischen L und M_a

Elternmeinung			Summe	
	L	M_a		
Zust. verbr.	27	12	39	
Zust. nicht verbr.	10	24	34	
Spaltensumme	37	36	73	$\phi = 0,397$ $\chi^2 = 11,461$ Signifikanz-Niveau: unter 0,1%

e) zwischen M_a und M_b

Elternmeinung			Summe	
	M_a	M_b		
Zust. verbr.	12	10	22	
Zust. nicht verbr.	24	10	34	
Spaltensumme	36	20	56	$\phi = 0,163$ $\chi^2 = 1,456$ keine Signifikanz

Der Vergleich zwischen μ_a und μ_b wurde bereits ausgeführt.
(Tab. 18a und b). $\phi = 0,229$

$$\chi^2 = 2,964$$

Signifikanz-Niveau: zwischen 10 und 5%.

Dieses Beispiel beweist den erheblichen Informationszuwachs durch die Berechnung der Einzelvergleiche. Hatte die Prüfung mit χ^2 für die gesamte Tabelle nur gezeigt, daß ein Zusammenhang besteht zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der vom Lehrer den Eltern zugeschriebenen Meinung über die körperliche Strafe, wird in den Vierfeld-Tafeln klar, daß nur die Landbevölkerung sich von den anderen Gruppen unterscheidet.

Ein weiterer Punkt erscheint bei der Brörterung des Verlaufes der Auswertung noch erwähnenswert. Wie aus den Tabellen 14 und 15 hervorging, ist die Altersgliederung der Lehrer innerhalb der Milieugruppen unterschiedlich. Es mußte also das Alter als möglicher beeinflussender Faktor kontrolliert werden. Hierzu boten sich drei Möglichkeiten an:

- a) Zusammenstellen einer Stichprobe, in der alle Altersstufen in allen Milieugruppen gleich stark vertreten sind, der Einfluß des Alters müßte sich überall gleich intensiv auswirken,
- b) Vergleich nur der Versuchspersonen einer Altersstufe, auch hier wäre ein altersbedingter Unterschied ausgeschaltet, die Milieugruppen blieben erhalten,
- c) Vergleich der Versuchspersonen einer Milieugruppe, also bei gleichbleibenden Milieueinflüssen und unterschiedlichem Alter.

Die erste Möglichkeit schien wegen der geringen Besetzung der Altersstufe I (unter 35 Jahre) bei den beiden Mittelstandsgebieten (in M_a 5, in M_b 4 Versuchspersonen) undurchführbar. Wir hätten nur 12 Versuchspersonen jeder Milieugruppe berücksichtigen dürfen. Möglichkeit b) wurde für die am stärksten besetzte Altersstufe (II. (35 - unter 50 Jahre) = 59 Versuchspersonen) bei einem Teil der Ergebnisse wahrgenommen. Da aber bei den hier nötigen 8-Felder-Tafeln der χ^2 -Test sehr oft wegen der unter 5 liegenden Tafelbesetzung

nicht möglich war und der zeitraubende (da nicht programmierbare) 2 I - Test zu häufig angewandt werden mußte, entschied ich mich für die Möglichkeit c) und berechnete als Stichprobe die altersspezifischen Abweichungen in der stärksten Milieugruppe (Gruppe A = 45 Versuchspersonen). Hier reichten Kontingenz-Tafeln mit 6 Feldern aus, von denen eines unter dem Wert 5 liegen durfte. Ergaben sich in dieser Alters-Stichprobe Auffälligkeiten, wurden auch die anderen Gruppen bei der betreffenden Frage auf altersbedingte Unterschiede untersucht.

Nach diesen methodischen Erwägungen ist es an der Zeit, die Ergebnisse selbst darzulegen.

54 Darstellung der Ergebnisse

54.1 Der Lehrer und die Disziplin

Im ersten Abschnitt unseres Fragebogens wurde nach den Beziehungen des Lehrers zu den Schülern gefragt.

Zunächst zu der direkten Frage, ob sich der Lehrer selbst als streng bezeichnet.

Frage I/8

Tab. 21: Selbsteinschätzung der Lehrer

Streng?	Zahl der Lehrer	Prozent
ja	17	10
nein	40	23,5
teils-teils	113	66,5
Gesamt	170	100,0

Der niedrige Anteil der Lehrer, die behaupten, streng zu sein, muß in Zusammenhang mit der großen Gruppe der Unentschiedenen gesehen werden. Eine direkte Ablehnung der Strenge als Tugend des Lehrers wird von weniger als 1/4 der Befragten vorgenommen. Dabei besteht Einmütigkeit in allen Milieugruppen und Altersstufen.

Bei Frage I/10 glaubten allerdings 47% der Versuchspersonen auf Strenge und 43% auf Nachsicht verzichten zu können. Die Differenzierung nach dem Alter ergab, daß von der Altersstufe II (35 - unter 50) die Strenge am seltensten abgelehnt wurde. Besonders die in den Arbeitergegenden tätigen Lehrer dieser Altersgruppe glaubten, ohne diese Eigenschaft nicht auskommen zu können. (Das Signifikanz-Niveau dieser Unterschiede lag bei 2,5%.)

Frage
I/10

Betrachten wir hierzu gleich die vom Lehrer geschilderten Elternwünsche.

Tab. 22: Elternwünsche zum Lehrerverhalten

Frage
I/9

Lehrer soll streng sein.	Milieugruppen				Gesamt abs. %	
	A	L	M _a	M _b		
"ja"	34	26	24	16	100	(73)
"nein" oder "weiß nicht"	11	11	11	4	37	(27)
Gesamt	45	37	35	20	137	(100)

Etwa 3/4 der befragten Lehrer glauben also, daß die Eltern einen strengen Lehrer für ihre Kinder wünschen. Der starke Anteil in der A- und M_b-Gruppe ist nicht überzufällig. Der Vergleich zwischen A und M_a könnte allerdings für unsere Hypothese sprechen, Arbeitereltern seien strenger als Mittelstandseltern. Die Unterschiede sind jedoch statistisch nicht gesichert.

Bei einer interindividuellen Auszählung (Vergleich nicht nur der Gesamtzahlen, sondern der einzelnen Fragebogen) ergab sich für den Zusammenhang zwischen Elternwünschen bezüglich der Strenge und der Selbsteinschätzung der Lehrer eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 - 0,1% in der A-Gruppe, 5 - 2,5% in der M_a-Gruppe und über 10% in den übrigen Gebieten, d.h. in A und M_a wurden die gedachten Elternwünsche am besten verwirklicht.

Fragen
I/8 -
I/9

Tab. 23: Zusammenhang zwischen Elternwünschen und Selbsteinschätzung der Lehrer

a) in der A-Gruppe

Eltern- wunsch Selbst- einschät- zung	streng	nicht streng	Gesamt
streng od. teilweise streng	29	4	33
nicht streng	4	7	11
Gesamt	33	11	44

$$2 I = 10,687$$

$$\alpha = 1 - 0,1\%$$

b) in der L-Gruppe

Eltern- wunsch Selbst- einschät- zung	streng	nicht streng	Gesamt
streng od. teilw. str.	24	8	32
nicht streng	3	3	6
Gesamt	27	11	38

$$2 I = 1,422$$

$$\alpha = \text{über } 10\%$$

c) in der M_a-Gruppe

Eltern- wunsch Selbst- einsch.	streng	nicht streng	Gesamt
streng od. teilw. str.	22	7	29
nicht streng	2	4	6
Gesamt	24	11	35

$$2 I = 3,881$$

$$\alpha = 5 - 2,5\%$$

d) in der M_b-Gruppe

Eltern- wunsch Selbst- einsch.	streng	nicht streng	Gesamt
streng od. teilw.streng	14	3	17
nicht streng	2	1	3
Gesamt	16	4	20

$$2 I = 0,354$$

$$\alpha > 50\%$$

Sind zur Aufrechterhaltung der Disziplin auch körperliche Strafen erlaubt?

Die Einstellung der Lehrer zur körperlichen "Üchtigung", ermittelt durch die Fragen I/2 und I/4, ergab folgendes Frage I/2
Bild: 55% der Versuchspersonen waren bei Frage I/2 der Meinung, der Lehrer sollte nie eine Ohrfeige austeilen. Tabelle 24 zeigt zwar eine stärkere Betonung dieser Ansicht in der M-Gruppe, doch diese Unterschiede waren nicht signifikant.

Tab. 24: Darf der Lehrer schlagen?

Lehrer- Meinung	Milieugruppen			Gesamt abs. (%)
	A	L	M	
ja oder evtl.	22	18	22	62 (45)
nein	23	19	34	76 (55)
Gesamt	45	37	56	138 (100)

Die beiden Alters-Stichproben lieferten keinen Hinweis auf altersbedingte Unterschiede.

Aus der eigenen Praxis nannten 25 Versuchspersonen körperliche Strafen als wirksame Disziplinierungsmittel, das sind knapp 15%, die gleichmäßig über die vier Milieugruppen verteilt waren. Die Prüfung auf altersspezifische Differenzen ergab ein leichtes Übergewicht der körperlichen Strafen in der mittleren Altersgruppe und die geringste Zahl der Nennungen bei den älteren Lehrern. (Signifikanz-Niveau etwa 5%). Frage I/4

Tab. 25: Körperliche Strafen als wirksame Disziplinierungsmittel (Vergleich der Altersgruppen)

Altersstufen	Einsatz körperlicher Strafen		Gesamt
	ja	nein	
I (unter 35)	5	34	39
II (35 - unter 50)	11	48	59
III (50 und älter)	2	38	40
Gesamt	18 ^(x)	120	138

$\chi^2 = 3,906$
 $\alpha \approx 5\%$

(x) Die vorher genannte Zahl 25 gilt für die Gesamtstichprobe, hier liegen die Häufigkeiten des für den Vergleich nach „lieugruppen verminderten Samples zugrunde.

Die Elternmeinung zu diesem Komplex der Strafen wurde Frage I/7 bereits bei der Erörterung der Methoden wiedergegeben. (Tabellen 18 - 19). Es sei hier nochmals daran erinnert, daß die Zustimmung zu körperlichen Strafen bei der Landbevölkerung am stärksten, in der M_a-Gruppe am schwächsten war. Hier lagen die Unterschiede auf einem hohen Signifikanz-Niveau, teilweise bis 0,1%. (Wenn von der Elternmeinung gesprochen wird, darf freilich nicht vergessen werden, daß es sich hierbei um die Meinung der Eltern in der Vorstellung des Lehrers handelt.)

Die Korrelationen zwischen den Elternwünschen zur körperlichen Strafe auf der einen Seite und Meinung (I/2) und Erziehungspraxis (I/4) des Lehrers auf der anderen ergaben mit Ausnahme der M_b-Gruppe keine statistisch gesicherten Zusammenhänge. Auch beim Vergleich von Eltern- und Lehrmeinung in M_b lagen die Unterschiede zur Zufallsverteilung nur auf einem Signifikanz-Niveau von 10 - 5%.

Im ersten Abschnitt des Fragebogens wurde noch nach dem Frage I/11 Verhalten des Lehrers in drei konkreten Situationen gefragt. (Mini-Rock, Beatle-Mähne und Pin-up-Fotos in der Schule).

Die Antworten, die nach "eingreifen" und "nichts tun" kategorisiert wurden, sollen hier dargestellt werden.

Tab. 26: Reaktionen der Lehrer , getrennt nach Milieu-
gruppen

Anlaß	Reaktion	Milieugruppen				Summe
		A	L	M _a	M _b	
Mini-Rock in der Schule	eingreifen	12	13	17	6	48
	nichts tun	32	23	17	13	85
Beatle- Mähne in der Schule	eingreifen	31	22	22	16	91
	nichts tun	13	12	13	3	41

Der "Mini-Rock" bildet für die Lehrer in Arbeiterwohnge-
bieten am seltensten Anlaß für erzieherische Aktivität,
während sich die Lehrer in der kleinbürgerlichen Atmo-
sphäre (M_a) relativ oft dadurch gestört fühlen. Der
Unterschied zwischen A und M_a liegt auf einem Signifikanz-
Niveau von 2,5 - 1%.

Die Beatle-Mähne bewirkt etwa doppelt so häufig das Ein-
schreiten des Lehrers wie der Mini-Rock. Hier reagieren
auch die Lehrer der A-Gruppe entschieden öfter. Signifi-
kante Unterschiede ergaben sich bei den Reaktionen auf
die Haartracht in keiner der Milieugruppen.

Den Austausch von Pin-up-Fotos in der Schule wollte
fast kein Lehrer passiv hinnehmen (3 Ausnahmen).

Die Alterskontrolle ergab häufigere Reaktionen bei Lehrern
der mittleren Altersstufe, eine statistische Sicherung
war dafür nicht zu erreichen.

Die Ergebnisse dieses Abschnitts zusammenfassend kann
festgestellt werden: Auf den ersten Blick zeichnete sich
ein recht homogenes Bild eines Lehrers ab, der nur vor-
sichtig für strenge Disziplin eintritt, sich offen gegen
körperliche Strafen ausspricht. Lehrer in Arbeiterwohn-
gebieten erschienen dabei etwas strenger. (Frage 10)
Die Einschätzung der Eltern brachte einige Unterschiede
zwischen den Milieugruppen: Die Erziehungsanschauungen
der Eltern des M_a-Typs wurden als nachsichtiger gekenn-
zeichnet, der Landbevölkerung schrieb man entschiedenes

Eintreten für körperliche Strafen zu. (Frage 7)
Teilweise konnten wir eine subjektive Anpassung der Lehrer feststellen (Übereinstimmung mit der gedachten Elternmeinung): besonders in A und M_a hinsichtlich der Strenge. (Fragen 8 und 9) Weiter wurde ein Unterschied deutlich, den man als objektive Anpassung bezeichnen könnte: Anpassung der Lehrer in M_a an konservative Vorstellungen, die man der kleinbürgerlichen Atmosphäre zuzuschreiben gewillt ist (Ablehnung des Minirocks), während Lehrer in Arbeiterwohngebieten sich hier fortschrittlicher zeigten (Frage 11).

5.4.2 Das Eltern-Bild des Lehrers

Fragen

Welches Bild hat der Lehrer von den Eltern? Die Eltern sind an der Schule interessiert, besonders solche, die gute Schüler zu Kindern haben. (82% der Befragten sind dieser Meinung.) Diese Eltern sprechen auch häufiger beim Lehrer vor (62%). Wenn ein Elternabend veranstaltet wird - ein Ereignis von dem 158 Lehrer berichten, obwohl nur 124 diese Form des Kontaktes mit den Eltern bei Frage II/6 angekreuzt haben -, dann erscheint in 60% der Fälle mehr als die Hälfte der Elternschaft. Die Anliegen, welche die Eltern dabei bewegen, sind vielfältig, an erster Stelle der Leistungsstand des Kindes (2/3 der Eltern), es folgt das Kennenlernen des Lehrers, das Verlangen nach Anregungen für die eigene Erziehungspraxis und an vierter Stelle das Kennenlernen der Unterrichtsmethoden. Auch um Erziehung sind die Eltern erfolgreich bemüht. Über 3/4 der Eltern haben ihre Kinder gut erzogen. Dabei sind es vor allem Eltern des Mittelstandes (40%) und solche aus höheren sozialen Schichten (26%), kaum Eltern aus niederen Schichten (3%), denen eine starke Erziehungsaktivität zugebilligt wird. Die Erziehungsziele sind: Schulische Leistungen der Kinder (über 60%) und Gehorsam (56%), mit einigem Abstand dann (etwa halb soviel Nennungen) gute Sitten, Sauberkeit und Selbständigkeit. Manches nicht vorgegebene Ziel wurde genannt: "Fleiß" (A-Gruppe, männlich, 25 Jahre), "materielle Versorgung" (A, weibl., 37), "äußere Aufmachung" (A, w., 52), "religiöse Übungen", "Religiosität" (L, m., 43 und 56), "wollen ihre Ruhe haben" (L, m., 53; A, m., 41), "frühzeitiger Einsatz in der Landwirtschaft" (L, m. 32). Sieben mal wird Arbeitseinsatz, Mithilfe in Haus oder Landwirtschaft, als Anliegen der Elternerziehung genannt.

Das Bild der Eltern wird freilich nicht durchweg so optimistisch gezeichnet. Die größten Abweichungen scheint es in ländlichen Gegenden zu geben. Bleiben wir gleich bei der häuslichen Erziehung: Lehrer der L-Gruppe sehen auf Sauberkeit keinen Wert bei der Eltern-Erziehung gelegt. Hier ergeben sich Unterschiede auf einem Signifikanz-Niveau unter 0,1%.

Dagegen steht der Gehorsam mit Abstand an erster Stelle (Signif.-Niveau 5 - 2,5%). Auch die schulische Leistung wird in den Landgegenden signifikant seltener als Erziehungsziel genannt (1 - 0,1%).

Im ländlichen Milieu kommen allerdings auch öfter Eltern schwacher Schüler zum Lehrer als in anderen Gebieten (2,5 - 1% Irrtumswahrscheinlichkeit). Ob dies daran liegt, daß hier die schwachen Schüler überwiegen, oder ob eine andere Einstellung von Lehrern oder Eltern der Grund ist, konnte nicht geklärt werden.

Zum Elternabend erscheinen viele Eltern der Landbevölkerung, weil es der Lehrer verlangt. Die gleiche Behauptung wird auch in Arbeitergegenden aufgestellt (Sign.-Niveau der Unterschiede zwischen L und M_a unter 1%, zwischen A und M_a etwa 5%). Diese Einstellung des Lehrers könnte nun Ausdruck der Allmacht sein, die sich der Lehrer zubilligt, aber auch Ausdruck der Interesselosigkeit der Eltern. Für letzteres spricht, daß in der L-Gruppe häufiger von Unzufriedenheit mit den Eltern berichtet wird (Unterschiede auf dem 5%-Niveau). Für den starken Einfluß des Lehrers könnte ange-

führt werden, daß die Elternabende hier besser besucht sind als in der Stadt (Unterschiede mit etwa 5% Irrtumswahrscheinlichkeit gesichert). Die Erwartungen der Eltern an den Elternabend unterscheiden sich besonders zwischen L- und A-Gruppe. Arbeiter-Eltern sind stärker an den Leistungen ihrer Kinder interessiert (5%-Niveau). Ein statistisch gesicherter Zusammenhang zwischen angenommenen Erwartungen und dem, was der Lehrer beim Elternabend wirklich bietet, war nicht zu erreichen. Einerseits konnten sich nur wenige Versuchspersonen bei den Antwortvorgaben der Frage II/5 eindeutig entscheiden, meist wurden viele (bis alle) Elternernwartungen angekreuzt, andererseits war die Einordnung vieler Themenangaben des letzten Elternabends in die gebildeten Kategorien "leistungsbetont - erziehungsbetont" unmöglich, da oft eine ganze Sammlung verschiedenartiger Gesichtspunkte genannt wurde. Zur Verdeutlichung hierzu zwei Beispiele: "Lehrmethode (auch Bücher) - Sauberkeit - Hausaufgaben - Notengebung - Zeugnis - Schulstrafen" (L.w. 29); "Weiterführende Schulen, Sitzenbleiben,

konzentrationsschwache Schüler (Gefahr der Überfütterung durch das Fernsehen usw.), Bildungswissen - Lexikonwissen, Methodisches (z.B. Bedeutung des Wortbildes beim Rechtschreiben), Organisatorisches" (M_a , r.31). Das am häufigsten genannte Thema des Elternabends waren die Hausaufgaben.

Neben dem Elternabend sind auch die anderen Kontaktformen zwischen Lehrer und Eltern gruppenspezifischen Unterschieden unterworfen.

6

Tab. 27: Formen des Lehrer-Elternkontaktes und Milieugruppen

Kontaktformen	am häufigsten genannt	am seltensten genannt
Gespräche bei zufälligen Begegnungen außerhalb der Schule	in L	in M_b
Vorladung der Eltern in Bedarfsfällen	in M_a	in L
Planmäßige Lehrer-Sprechstunde	in M_b	in L

Die Unterschiede liegen auf einem Signifikanz-Niveau unter 0,1%.

In den ländlichen Gegenden gestaltet sich also der Kontakt informeller als in den vorwiegend großen Orten der M -Gruppe.

Die beiden Formen des stärksten Kontakts (Elternbesuche im Unterricht und Hausbesuche des Lehrers) wurden nur von jeweils rund 10% der Befragten genannt, mehr als die Hälfte der Hausbesuche fanden in der L-Gruppe statt, was den informellen Charakter des Verkehrs zwischen Lehrer und Eltern bestätigt.

10

An weiteren schichtspezifischen Unterschieden sind zu nennen: Die Ablehnung eines Zusammenhanges zwischen sozialer Schichtung und Erziehungsbemühungen der Eltern ergab signifikante Unterschiede zwischen der M -Gruppe und den beiden anderen Milieutypen (auf dem 2,5 - 1%-Niveau), schwächste Ablehnung in M_b , stärkste in A.

Auch altersbedingte Unterschiede deuteten sich an. So bei Frage I./4, als von 41% der Versuchspersonen die Benachrichtigung der Eltern als wirksames Erziehungsmittel bezeichnet wurde. Junglehrer gaben die Zusammenarbeit mit den Eltern in Disziplinangelegenheiten am häufigsten an, die mittlere Altersgruppe (35 - unter 50 Jahre) zeigte sich am

I/4

selbstbewußtesten. Diese Alterseinflüsse scheinen sich nivellierend auf die Ausprägung der Unterschiede innerhalb der Milieugruppen auszuwirken. Es ergab sich nämlich, daß bei Ausschaltung der ersten Altersgruppe in L der geringste Anteil derer zu finden war, die mit den Eltern zusammenarbeiten wollten, während nun der Anteil in M_a und A entschieden höher lag. Die hier verbleibenden Zahlen sind aber zu klein, um mehr als einen Hinweis zu rechtfertigen. Allgemein sei hier gesagt, daß in den Fällen, wo nach den Stichproben zur Feststellung einer altersbedingten Veränderung ein solcher Einfluß zu vermuten war, eine statistische Sicherung der Ergebnisse kaum gelang, da Unterteilungen nach Alter und sozialer Schichtung die Besetzung einzelner Felder in Kontingenztafeln zu gering werden ließen, um Häufigkeitsvergleiche auch über den 2-I-Test vorzunehmen. Es soll also jeweils nur die Möglichkeit eines altersbedingten Einflusses erwähnt werden.

Doch zurück zu den Eltern. Was sie in der Meinung des Lehrers von der Schule erwarten, soll aus folgender Tabelle hervorgehen.

Frage
11/12

Tab. 28: Elternerwartungen und soziale Gruppen

Aufgaben der Schule (In der Reihenfolge der absoluten Men- nungen)	Signifikanz- niveau	am häufigsten genannt	am seltensten genannt
1. Wissensvermittlung	10 - 5%	in A	in M_b
2. Vorbereitung für weiterführende Schulen	1 - 0,1%	in M_b	in L
3. Vorbereitung für das Berufsleben	10%	in M_b und A	in L
4. Beaufsichtigung der Kinder	1 - 0,1%	in A	in M_a
5. Charakter- erziehung	5 - 2,5%	in A	in M_b

Die Tabelle zeigt, daß den Arbeiter-Eltern die höchsten Ansprüche auf Erziehung und Leistung zugesprochen werden. Beaufsichtigung der Kinder als Elternerwartung muß nicht unbedingt abwertend gemeint sein, hier könnte einfach eine Notwendigkeit bei Berufstätigkeit beider Eltern zum Ausdruck kommen. Nicht ganz erklärlich scheinen die Antworten

der Stadtlehrer. Der Gegensatz zwischen dem geringen Interesse an Wissensvermittlung und dem Betreiben, die Kinder in die weiterführende Schule zu schicken, mag so erklärt werden, daß die Volksschule hier instrumentell, als notwendiges Durchgangsstadium ohne eigenen Auftrag gesehen wird.

Auf altersbedingte Unterschiede soll noch hingewiesen werden: Charaktererziehung wird von der Altersgruppe III (50 und älter) am häufigsten, von der mittleren Gruppe am seltensten genannt, Beaufsichtigung der Kinder findet die geringste Zustimmung in der Altersgruppe I (unter 35 Jahre).

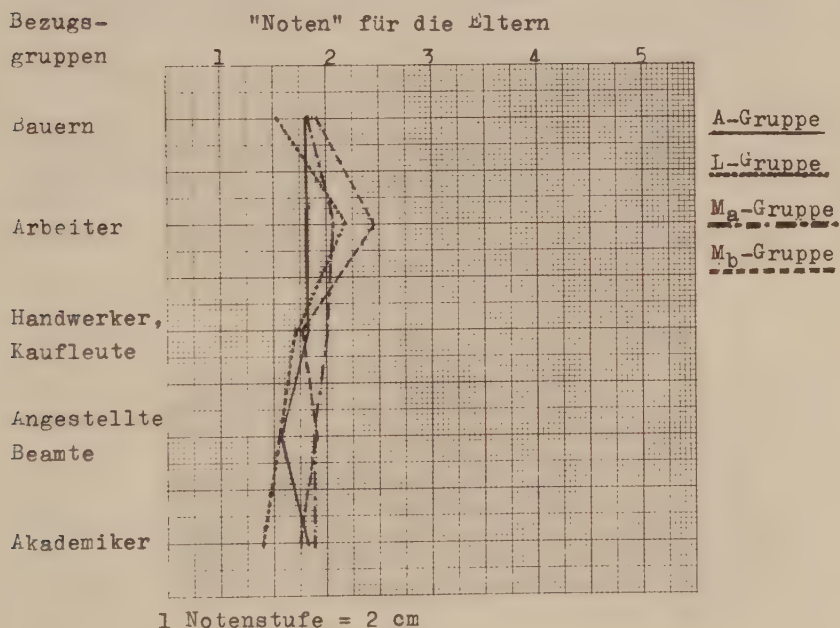
Das Bild, das der Lehrer von den Eltern hat, läßt sich in den Antworten auf die Fragen II/1. und II./8. (Zufriedenheit des Lehrers mit den Eltern) erkennen: Den 43% der Befragten, die mit den Schülereltern gut oder sehr gut zufrieden sind, stehen nur 14% Unzufriedene gegenüber. Noch günstiger stellt sich die Beurteilung der Eltern in der Frage nach dem Auskommen mit einzelnen Berufsgruppen dar.

Hierzu eine Vorbemerkung.

In der Frage II./8. wurde mit einem 30-Felder-Kästchen ein Versuch gemacht, eine höherwertige Skala zur Messung der Zufriedenheit mit den Eltern anzubieten. Fünf Abstufungen zwischen gut und schlecht wurden als Noten (1 - 5) aufgefaßt. Somit ergab sich zumindest eine Rangskalierung. Von einer Intervallskala kann wohl nicht gesprochen werden, da die Abstände zwischen den einzelnen Kästchen oder Noten bestimmt nicht für alle Versuchspersonen gleichbedeutend waren. In manchen Fragebogen wurde das Bestreben sichtbar, Zwischenwerte für die Einstufung zu finden, indem die Kreuzchen oft auf die Trennstriche oder an den Rand eines Kästchens gesetzt wurden. Ich möchte die hier gewonnenen Ergebnisse graphisch darstellen, wobei ich die Mittelwerte als Richtpunkte nehme. Ein Mittelwert von $\bar{x}_L = 1,54$ bedeutet, daß im L-Milieu die Zufriedenheit der Versuchspersonen mit der jeweils beurteilten Berufsgruppe (Bauern, Arbeiter, Handwerker/Aufleute, Angestellte/Beamte, Akademiker) bei Verwendung der Notenstufen für die einzelnen Kästchen im Mittel bei 1,54 liegt, wobei 1 in der Mitte des ersten Kästchens angesetzt wurde. Es muß noch vorausgeschickt werden, daß für die hier errechneten Werte alle Versuchspersonen berücksichtigt wurden, also auch solche, die vorher bei Vergleichen

nach sozialen Schichten eliminiert waren. Der Grund hierfür liegt in der Annahme, daß eine Trennung von Wohn- und Dienstort (dies war ein Kriterium für den Ausschluß aus der Stichprobe) vielleicht gerade ein Zeichen der Unzufriedenheit mit dem Milieu des Dienstortes sein kann. Für die Messung der Zufriedenheit müssen solche Lehrer aber mit herangezogen werden.

Tab. 29: Mittelwerte der Zufriedenheit der Lehrer, getrennt nach Bezugsgruppen und sozialer Umgebung

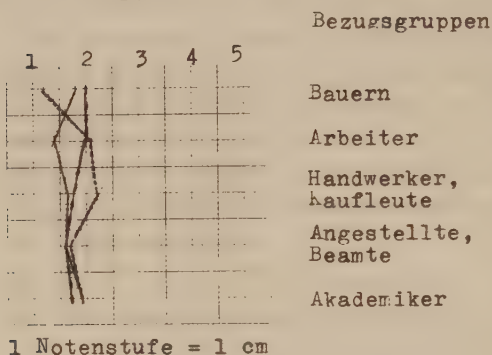


Bei der allgemeinen Zufriedenheit des Lehrers mit den Eltern zeigen sich weder zwischen den Milieugruppen noch zwischen den beurteilten Berufen wesentliche Unterschiede, obwohl die Bewertung der Arbeiter (mit Ausnahme der A-Gruppe) etwas ungünstiger ist.

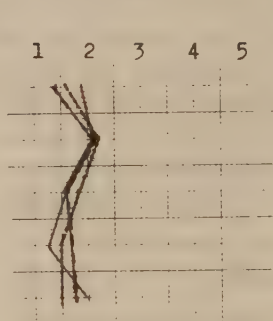
Auf die gleiche Art soll nun noch die Zufriedenheit des Lehrers getrennt nach den Altersgruppen dargestellt werden.

Tab. 30: Mittelwerte der Zufriedenheit der Lehrer, getrennt nach Bezugsgruppen, sozialer Umgebung und Alter

a) A-Gruppe



b) L-Gruppe



Altersstufe I

(unter 35 Jahre)

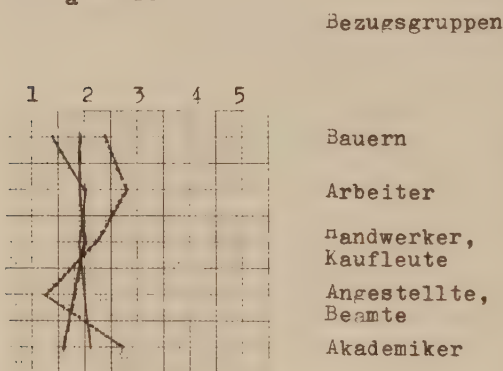
Altersstufe II

(35 bis unter 50)

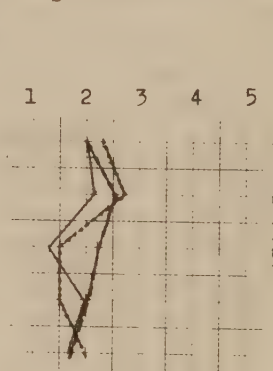
Altersstufe III

(50 Jahre und älter)

c) M_a-Gruppe



d) M_b-Gruppe



Die größten Schwankungen in der Beurteilung der verschiedenen Berufsgruppen ergeben sich bei den Lehrern der M-Gebiete. Hier sind es besonders die jungen Lehrer, die nicht mit allen Eltern gleichermaßen zufrieden sind. Allerdings können die Werte der Altersstufe I in den M-Gruppen keinerlei Anspruch auf Repräsentativität erheben, da hier die absoluten Zahlen zu klein sind. Allgemein fällt auf, daß die älteren Lehrer durchwegs zufriedener sind als die jüngeren.

Tab. 31: Zahlenmäßige Wiedergabe der Mittelwerte der Tabellen 29 und 30

zu Tab. 29:

Bezugs- gruppen	Milieugruppen			
	A	L	M _a	M _b
Bauern	1,84	1,54	1,82	1,91
Arbeiter	1,83	2,16	2,06	2,45
Handw./Kaufl.	1,83	1,71	2,00	1,79
Angest./Beamte	1,58	1,55	1,87	1,90
Akademiker	1,83	1,40	1,89	1,76

zu Tab. 30:

Bezugs- gruppen	A-Gruppe			L-Gruppe		
	Altersstufen			Altersstufen		
	I	II	III	I	II	III
Bauern	1,20	2,03	1,80	1,64	1,43	1,90
Arbeiter	2,13	2,00	1,42	2,22	2,15	2,10
Handw./Kaufl.	2,22	1,75	1,66	1,77	1,64	1,62
Ang./Beamte	1,68	1,58	1,58	1,50	1,67	1,25
Akademiker	1,90	1,73	1,89	1,50	1,75	2,00

noch zu Tab. 30:

Bezugs- gruppen	M _a -Gruppe			M _b -Gruppe		
	Altersstufen			Altersstufen		
	I	II	III	I	II	III
Bauern	2,40	1,86	1,38	2,33	2,00	2,00
Arbeiter	2,80	1,87	1,96	2,75	2,55	2,15
Handw./Kaufl.	2,20	2,00	1,86	1,50	2,22	1,33
Ang./Beamte	1,75	1,81	1,96	1,50	2,00	2,00
Akademiker	2,67	1,62	2,11	2,00	1,72	1,67

Fassen wir auch die Ergebnisse dieses Abschnittes zusammen.

Das im allgemeinen recht positive Bild der Eltern zeigt in den Milieugruppen doch wesentliche Veränderungen. Die Eltern der L-Gruppe werden am stärksten negativ gezeichnet. Sie haben wenig Interesse an der Schule, stellen nur geringe Ansprüche an Leistung und Erziehung ihrer Kinder, mit ihnen ist schlecht zusammenzuarbeiten. Die Landbevölkerung scheint die Rolle einer sozialen Unterschicht zu spielen, was eigentlich vom Arbeitermilieu erwartet worden wäre. Auch hier zeichneten die Lehrer ein erstaunlich positives Bild der Eltern: Sie stellen hohe Anforderungen an Leistung und Erziehung, die Lehrer berichten von guter Zusammenarbeit, von einer Betrachtung der Arbeiter als niedere soziale Schicht ist nichts zu spüren. Man lehnt in der A-Gruppe Schichtunterschiede sogar ab. Über die Eltern der M_a-Gruppe wird nichts Negatives erwähnt, wogegen die Lehrer des M_b-Typs weniger positiv über die Eltern berichten.

543 Die Aufgaben der Volksschule in den Augen des Lehrers

Wenden wir uns nun den Aufgaben der Schule zu. Was der Lehrer für die Hauptanliegen der Volksschule hält, geht aus der Darstellung 32 hervor. "usätzlich soll hier ein Vergleich mit den Wünschen der Eltern vorgenommen werden, soweit die Aufgaben auch bei Frage II/12 genannt wurden. Frage III/2

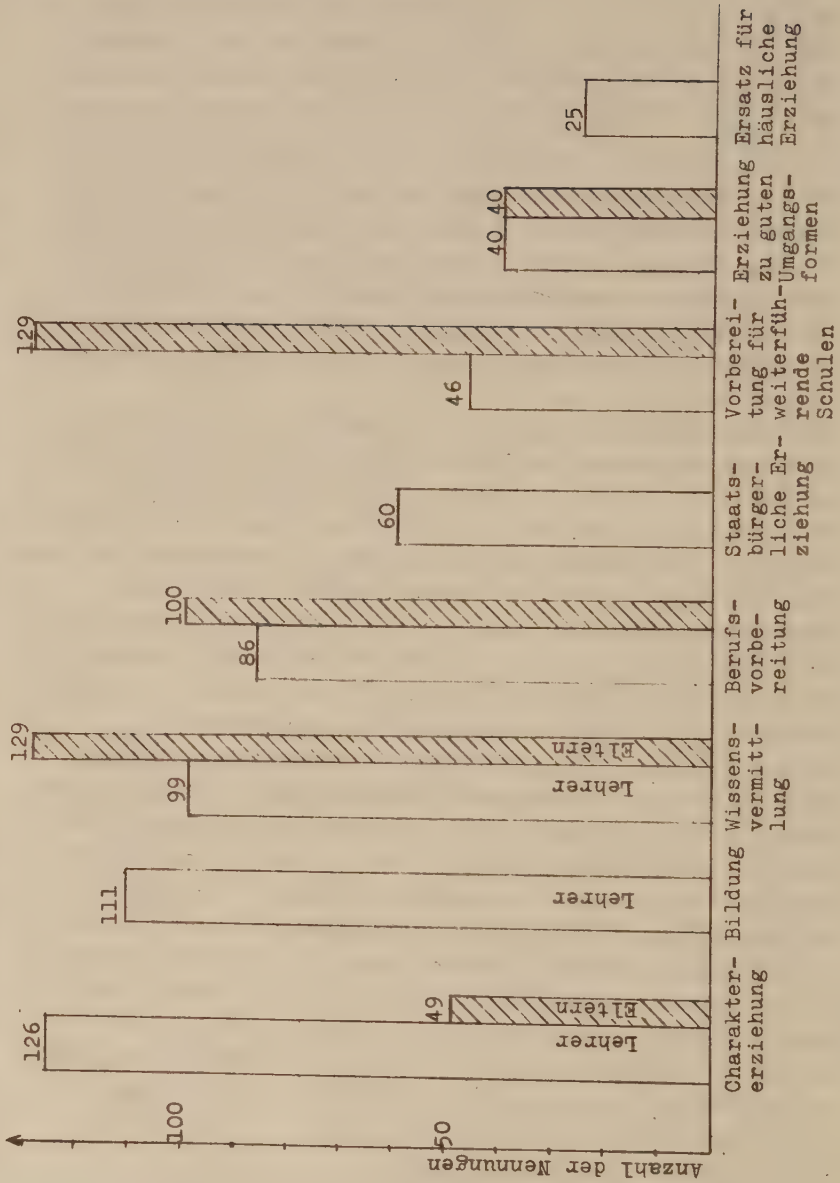
Es wird deutlich, daß das Ideal der Bildung seit Humboldt noch nichts von seinem Glanz verloren hat. Charaktererziehung und Bildung an erster Stelle, staatsbürgerliche Erziehung erst an fünfter, zeugen von einer Einstellung, die von Ch. Lützens "entschiedene Höherstellung des Reiches der reinen Idee über die Soziabilität" (1) genannt und als typische Haltung der bürgerlichen Mittelklasse bezeichnet wird.

Die Charaktererziehung erscheint den Lehrern selbst als einsames Anliegen, sie stellen sich hier bewußt in Gegensatz zu den Eltern, von denen diese Forderung erst an fünfter Stelle erwartet wird. Bei einer weiteren Aufgabe wird eine Nicht-Anpassung an fiktive Elternwünsche deutlich: Bei der Vorbereitung für höhere Schulen. Diese Elternforderung halten die Lehrer offensichtlich für nicht legitim. Besonders deutlich wird die Ablehnung bei Lehrern in den Städten. Wahrscheinlich gilt das Streben in weiterführende Schulen als Mißachtung der Volksschule.

Um dem Phänomen der subjektiven Anpassung oder Nicht-Anpassung an die Elternwünsche näherzukommen, wollen wir die Betrachtung der Gesamtgruppe verlassen und uns den einzelnen Versuchspersonen zuwenden und hier nach Übereinstimmung von Eltern- und Lehrermenung fragen. Die dargestellte Reihenfolge der schulischen Aufgaben erinnert nämlich sehr an eine offizielle Lehrmeinung, die man als Lehrer auf Befragen wiedergeben zu müssen glaubt. Wichtig ist daher zu prüfen, inwieweit Elternwünsche erfüllt oder mißachtet wurden. (Es soll im weiteren Verlauf nicht immer eigens darauf hingewiesen werden, daß es sich bei den Elternwünschen um eine Fiktion handelt, da nur die vom

(1) Lützens Charlotte: Die Schule als Mittelklasseninstitution, S. 28, in: Reintz F. (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959, S. 22-39

Tab. 32: Die Aufgaben der Volksschule in der Meinung des Lehrers und der Eltern (fiktiv)



Lehrer gedachten Elternmeinungen zum Vergleich herangezogen werden können.) Um einen Zusammenhang der beiden Variablen Lehrermeinung und Elternmeinung aufzuzeigen, seien die Kontingenztafeln hier wiedergegeben.

Fragen

Tab. 33: Zusammenhang von Lehrer- und Elternmeinung zu den Aufgaben der Schule

II/12 -
III/2

a) Wissensvermittlung

Lehrer Eltern	dafür	nicht dafür	Gesamt
dafür	67	38	105
nicht dafür	10	23	33
Gesamt	77	61	138

$$\chi^2 = 11,424$$

$$C = 0,275$$

$$C_{\text{korr}} = 0,388(x)$$

(x) Der korrigierte Koeffizient wird hier angegeben, weil der maximale Wert von C bei einer Vierfeldertafel mit 0,707 weit unter 1 bleibt, der Zusammenhang also ohne die Korrektur unterschätzt wird. C_{korr} wurde errechnet:

$$C_{\text{korr}} = \frac{C}{C_{\text{max}}}$$

Formel und Wert für C_{max} wurden entnommen:
Clauss, G., H. Ebner, a.a.O. S. 263 f.

b) Vorbereitung für weiterführende Schulen

Lehrer Eltern	dafür	nicht dafür	Gesamt
dafür	30	76	106
nicht dafür	5	27	32
Gesamt	35	103	138

$$\chi^2 = 2,080$$

$$(C = 0,118)$$

$$(C_{\text{korr}} = 0,166)$$

c) Vorbereitung für das Berufsleben

Lehrer Eltern	dafür	nicht dafür	Gesamt
dafür	53	27	80
nicht dafür	16	42	58
Gesamt	69	69	138

$$\chi^2 = 20,103$$

$$C = 0,356$$

$$C_{\text{korr}} = 0,503$$

d) Charaktererziehung

Lehrer Eltern	dafür	nicht dafür	Gesamt
dafür	32	5	37
nicht dafür	68	33	101
Gesamt	100	38	138

$$\chi^2 = 4,976$$

$$C = 0,184$$

$$C_{\text{korr}} = 0,260$$

e) Erziehung zu guten Umgangsformen

Lehrer Eltern	dafür	nicht dafür	Gesamt
dafür	12	19	31
nicht dafür	17	90	107
Gesamt	29	109	138

$$\chi^2 = 7,533$$

$$C = 0,225$$

$$C_{\text{korr}} = 0,318$$

Vorstehende Tabellen zeigen, daß mit Ausnahme der Merkmale "Vorbereitung für weiterführende Schulen" und "Charaktererziehung" starke, statistisch gesicherte Zusammenhänge zwischen Eltern- und Lehrermeinung bestehen.

Betrachten wir die Tafel 33d), dann drängt sich allerdings der Verdacht auf, daß wir hier mit der Unzulänglichkeit einer statistischen Methode für unsere Zwecke konfrontiert sind. Die Tatsache, daß keine signifikanten Abweichungen von einer Zufallsverteilung auftreten, sagt nämlich nicht unbedingt etwas über die Erfüllung der Elternwünsche.

Für die statistische Berechnung sind die Felder einer Kontingenztafel gleichberechtigt, die Zahl der Eltern, die in ihren Wünschen unberücksichtigt geblieben sind, wird genauso gewertet wie die Zahl der Lehrer, die über die Elternwünsche hinaus das zu messende Merkmal aufweisen. Hier scheint mir aber ein inhaltlicher, statistisch nicht meßbarer Unterschied zu liegen. Interpretieren wir als Beispiel die Zahlen der Tafel 33d): 37 Eltern sprechen sich für Charaktererziehung aus, davon stimmen 32 mit dem Lehrer überein, fünfmal bleibt der Elternwunsch unerfüllt. Von 100 Lehrern wird Charaktererziehung genannt, diese Forderung deckt sich in 32 Fällen mit der Elternmeinung, 68 mal geht sie über die Wünsche der Eltern hinaus. Das vierte Feld sagt, daß in 33 Fällen ebenfalls eine Übereinstimmung besteht und zwar in der Nicht-Erwähnung des Merkmals. Die Prüfung auf Abhängigkeit der beiden Variablen Elternmeinung und Lehrermeinung zeigt keine signifikanten Abweichungen von einer Zufallsverteilung. Bei 3 Freiheitsgraden, (die angenommen werden müssen, weil bei den hier - im Gegensatz zum Vergleich der Milieugruppen - nicht feststehenden Randsummen nur ein Feld durch die anderen bestimmt wird), liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit über 10%. In Wirklichkeit wurden die Elternwünsche bis auf 5, also in über 80% der Fälle erfüllt. Nur von diesen fünf Lehrern könnte man behaupten, sie stellten sich bewußt in Gegensatz zu den Elternforderungen. Nicht aufrechterhalten läßt sich diese Behauptung des Gegensatzes aber bei den 68 Lehrern, die Charaktererziehung als Aufgabe der Schule nennen, ohne daß ein Elternwunsch hierfür angegeben wird, denn von Anpassung kann nicht nur gesprochen werden, wenn Lehrer und Eltern ausschließlich dasselbe denken, sondern auch, wenn Elternwünsche unter anderem berücksichtigt werden.

Dieser Exkurs sollte darauf hinweisen, daß es nicht ratsam ist, bei der Interpretation unserer qualitativer Daten unkritisch auf statistische Formeln zu vertrauen.

Es soll nun versucht werden, die Unterschiede zwischen den Milieugruppen in anderer Form darzustellen.

Tab. 34: Zusammenhang zwischen Eltern- und Lehrermeinung in den Milieugruppen

Aufgaben	Gruppe der größten Abweichung	Gruppe der besten Übereinstimmung
Wissensvermittlung	L (Eltern sind stärker dafür.)	M_b (in Ablehnung und Zustimmung)
Vorbereitung für weiterführende Schulen	M_b (Eltern sind stärker dafür)	L (in der Ablehnung)
Vorbereitung für das Berufsleben	A (Eltern sind stärker dafür)	M_b (in der Zustimmung)
Charaktererziehung	M_a (Lehrer sind stärker dafür)	M_b (in der Ablehnung)
Erziehung zu guten Umgangsformen	A (Eltern sind stärker dafür)	M_b (in der Ablehnung)

Es zeigt sich, daß die Übereinstimmung zwischen Eltern- und Lehrermeinung hinsichtlich der Aufgaben der Schule bei unseren Versuchspersonen in den Städten (M_b) am stärksten war, während die Fehlanpassung sich nicht auf ein bestimmtes Gebiet konzentrierte.

Die Meinung der Lehrer soll nun noch ohne Rücksicht auf die angenommenen Elternwünsche betrachtet werden. Hier ergab sich folgendes Bild: Landlehrer erwähnten Wissensvermittlung signifikant seltener als die übrigen (2,5 - 1%-Niveau), Stadtlehrer nannten die Vorbereitung für das Berufsleben relativ am häufigsten (5 - 2,5%-Niveau), Charaktererziehung wurde in der L- und der M_b -Gruppe weniger betont als in A und M_a (Unterschiede mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 0,1% gesichert). Dabei ist zu erwähnen, daß die allgemein sehr hoch bewertete

Charaktererziehung in der M_b -Gruppe zusammen mit der Wissensvermittlung nur den zweiten Platz hinter der Berufsausbildung einnahm. Bei der staatsbürgerlichen Erziehung ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Arbeitergruppe und den M -Gruppen, (5 - 2,5%). Jeder zweite Lehrer der A-Gruppe nannte die staatsbürgerliche Erziehung als Aufgabe der Volksschule, während sich in den M -Gruppen nicht einmal jeder vierte Lehrer dafür aussprach. Einmütigkeit wurde bei den übrigen Aufgaben erzielt.

Die Zusammenfassung von Aufgaben zu zwei Kategorien: Betonung der Leistung und Betonung der Erziehung, wobei die Bildung allerdings unberücksichtigt blieb, gibt weiteren Aufschluß über die Unterschiede zwischen den Milieutypen. Leistungsbetonte Aufgaben (Wissensvermittlung, Vorbereitung für weiterführende Schulen, Vorbereitung für das Berufsleben) blieben in der L-Gruppe am häufigsten unerwähnt (Signifikanz-Niveau etwa 5%). Bei den erziehungsbetonten Aufgaben zeichnete sich eine Zweiteilung ab: Land- und Stadtlehrer auf der einen Seite mit geringer Erwähnung und A- und M_a -Gruppe auf der anderen Seite mit hoher Anzahl der Nennungen (Signifikanz-Niveau 1 - 0,1%).

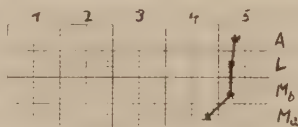
Der Vollständigkeit halber soll auch hier noch auf den Einfluß des Alters verwiesen werden. Bei unserer Stichprobe wurde die Charaktererziehung relativ am häufigsten in der Altersstufe III genannt, verhältnismäßig selten in der mittleren Gruppe. Bei der Erziehung zu guten Umgangsformen und beim Ersatz für häusliche Erziehung ergab sich eine Steigerung der Nennungen mit zunehmendem Alter. Die staatsbürgerliche Erziehung wurde von den Mitgliedern der letzten Altersstufe am seltensten erwähnt.

Über die Einstellung des Lehrers zu seinen Aufgaben sollten neben der ausführlich berichteten Frage III/2 einige andere Punkte des Erhebungsbogens Auskunft geben. Hier sind zunächst die Statements der Frage III/7 zu nennen.

Tab. 35: Beurteilung von Statements über die Aufgaben der Schule

Frage
III/7

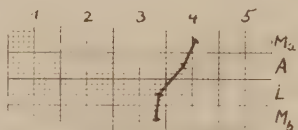
Wie Schule soll einer Insel gleichen,...



Die Schule soll weltnah sein,...

$$\bar{x}_A = 4,81; \bar{x}_L = 4,75; \bar{x}_{M_a} = 4,3; \bar{x}_{M_b} = 4,75;$$

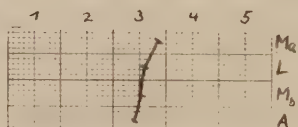
So schlecht ist die einklassige Schule gar nicht,...



Wären schon vor Jahren Zentralschulhäuser gebaut worden,...

$$\bar{x}_A = 3,84; \bar{x}_L = 3,4; \bar{x}_{M_a} = 4,09; \bar{x}_{M_b} = 3,32;$$

Volksschule als Unterrichtsinstitution



Volksschule als Erziehungsinstitution

$$\bar{x}_A = 2,91; \bar{x}_L = 3,11; \bar{x}_{M_a} = 3,35; \bar{x}_{M_b} = 3,0;$$

Die Gegenüberstellung von einklassiger Schule und Zentralschule ergab nicht die eindeutige Entscheidung zugunsten der großen Schule, die eigentlich zu erwarten gewesen wäre. Die einklassige Schule, die als Symbol für die isolierende, erziehungsbetonte, nicht hauptsächlich auf Wissensvermittlung ausgerichtete Haltung gewählt wurde, fand die geringste Ablehnung in M_b . Diese Einstellung deckt sich mit der gedachten Elternmeinung, die in Tab.28 dargestellt wurde. (Von A-Eltern wurde am häufigsten, von M_b -Eltern am seltensten Wissensvermittlung genannt.) Die Bevorzugung der Zentralschule durch die M_a -Gruppe mag verwundern, da sie nicht zu den anderen beiden Entscheidungen dieser Gruppe paßt. (M_a -Lehrer waren am stärksten für die Inselstellung und am stärksten für die Erziehungsinstitution.) Man könnte dies damit zu erklären suchen, daß die hauptsächlich in voll ausgebauten Schulen eingesetzten Lehrer die Zentralschule als Bestätigung ihres eigenen Schulsystems betrachten.

Die offene Konfrontation der beiden Begriffe Erziehungs- und Unterrichtsinstitution konnte nur wenige Entscheidungen für eine der beiden Seiten bewirken, wenn man den Unterschied der Mittelwerte zwischen A und M_a von 0,44 nicht überinterpretieren will, obwohl er sehr gut in das bisher gewonnene Bild paßte: M_a -Lehrer sprechen sich mehr für Erziehung, A-Lehrer mehr für Leistung aus. Es soll angenommen werden, daß die sich in der Mitte der Kästchen häufenden Antworten keine Ausflucht vor einer Entscheidung bedeuten, sondern die Einsicht in die Tatsache, daß Erziehung und Unterricht kaum zu trennen sind. Eine Annahme, die bestätigt wird durch den hohen Wert, den man der Bildung - meist als Oberbegriff für Erziehung und Wissensvermittlung verstanden - beimißt.

Die Interpretation der ersten Gegenüberstellung der Tabelle 35 soll noch etwas aufgeschoben werden.

Eine weitere Differenzierung der Einstellung zu den Aufgaben des Lehrers sollte die Frage nach dem 9. Schuljahr leisten. Frage III/8

Tab. 36: Die Aufgaben des 9. Schuljahrs

Rangplatz	Aufgaben	Nennungen		Lehrer (N=172)
		abs.	%	%
1	Verstärkte politische Bildung	111	21,0	64,6
2	Vertiefung des Volksschulstoffes	106	20,1	61,8
3	Kennenlernen von Berufen	102	19,4	59,2
4	Einführung berufsspezifischer Schulfächer	96	18,2	55,9
5	Vermehrte Beschäftigung mit Literatur u. Dichtung	61	11,6	35,5
6	Berufsberatung	51	9,7	29,6

527 100,0
(Überwiegend Mehrfachnennungen)

Die Spitzenstellung der politischen Bildung erstaunt hier etwas. Was man der Volksschule allgemein nicht als Aufgabe zurechnet, wird dem 9. Schuljahr zugewiesen. Wie die Zahlen der Tabelle 36 zeigen, wurden unter den ersten vier Aufgaben

nur geringe Unterschiede gemacht. Eindeutig ablehnend stehen die Lehrer nur der Berufsberatung und der vermehrten Beschäftigung mit Literatur und Dichtung in der 9. Volksschulklasse gegenüber.

Betrachten wir auch hier wieder die Abweichungen zwischen den Milieutypen, so müssen wir einige Veränderungen feststellen.

Tab. 37: Die Aufgaben des 9. Schuljahrs, getrennt nach Milieugruppen

Rangplätze				Aufgaben	Anzahl der Nennungen			
A	L	M _a	M _b		A	L	M _a	M _b
1	1 ^x	2 ^x	1 ^x	Verstärkte politische Bildung	31	27	21	12
3 ^x	3	1	1 ^x	Vertiefung des Volksschulstoffes	26	20	24	12
2	1 ^x	2 ^x	4 ^x	Kennenlernen von Berufen	30	27	21	9-
3 ^x	4	4	3	Einführung berufsspez. Schulfächer	26	17	17	11
5	6	5	4 ^x	Vermehrte Beschäftigung m.Lit.u.Dicht.	23+	7-	13	9
6	5	6	6	Berufsberatung	16	9	11	5

^xDurch gleiche Anzahl der Nennungen bedingte Doppelbesetzung der Rangplätze.

Die signifikant abweichenden Zahlen der Nennungen sind mit "+" oder "-", je nach der Richtung der Abweichung, gekennzeichnet.

In Tabelle 37 wird einmal der Unterschied in der Bewertung der politischen Bildung zwischen A und M_a deutlich, zum anderen die Trennung in A und L auf der einen, M_a und M_b auf der anderen Seite bei dem die schulische Autonomie betonenden Sammelbegriff "Vertiefung des Volksschulstoffes". Dazu paßt die Unterbewertung der Begegnung mit Berufen in M_b. Für die Abweichung zwischen L und A bei der Einstellung zur Literatur in der Volksschule drängt sich keine Erklärung auf.

Eine Zusammenfassung der berufsbetonten Aufgaben (Kennenlernen von Berufen, Berufsberatung, Berufsspezifische Schulfächer) ergab, daß 7 der 13 Lehrer, die keine der drei Aufgaben als relevant angesehen hatten, aus der M_a-Gruppe stammten.

Die letzten beiden Fragen des dritten Abschnittes unseres Erhebungsbogens sollten noch einmal ein besonderes Licht auf die Aufgaben der Schule werfen. Die Fragen, ob der Lehrer zum Sparen oder zum Ratenkauf ermutigen sollte, und die Schlußfrage mit der etwas provokatorischen Gegenüberstellung von Krankenschwester und Entwicklungshelfer auf der einen Seite und Kaufmann, Ingenieur und Politiker auf der anderen, um den Lehrer zur Identifikation seines Erziehungsideals mit einem der genannten Berufe zu bewegen, brachten ein einmütiges Eintreten für die Ideale des Sparens und der aufopfernden Nächstenliebe. 83% der Befragten sprachen sich für das Sparen aus, weniger als 10% für den Ratenkauf, teilweise wurden recht kluge Auswege vorgeschlagen: das Geld selbst vortrecken, bei Alternabenden sammeln, durch Theaterspielen hinzuverdienen. Bei der Frage nach den Erziehungsidealen umgingen etwa 20% der Versuchspersonen eine Entscheidung, indem sie angaben, alle Berufe seien ihnen gleich wichtig und gleich wert. Die Nennungen der übrigen Lehrer ergab folgende Reihenfolge: (in Klammern die Anzahl der Nennungen).

Frage
III/20
und
Frage
III/21

1. Entwicklungshelfer (79)
2. Krankenschwester (57)
3. Ingenieur (31)
4. Politiker (21)
5. Kaufmann (3)

Abweichungen zwischen den Milieugruppen ergaben sich bei Zusammenfassung der beiden Sozialberufe: A-Lehrer hatten diese Berufe signifikant höher bewertet als Stadt-Lehrer. (Signifikanz-Niveau der Unterschiede zwischen A und M_b 2,5 - 1%). Auf dem gleichen Signifikanz-Niveau lagen die Unterschiede bei der Erwähnung des Entwicklungshelfers: Während ihn fast 2/3 der A-Lehrer nannten, ließen ihn 2/3 der M-Lehrer unerwähnt.

Die wichtigsten Erkenntnisse des Abschnitts sollen wieder zusammengefaßt werden.

Bei den Aufgaben der Schule ergab sich zu zwei Faktoren eine auffällige Divergenz zwischen Lehrer- und Elternmeinung. Die Lehrer glaubten - im bewußten Gegensatz zu den Eltern - für Charaktererziehung und gegen die bei den Eltern als Hauptanliegen vermutete Vorbereitung für weiterführende Schulen eintreten zu müssen. In anderen Punkten fühlten sich die Lehrer in Übereinstimmung mit Elternwünschen: Bei der Betonung der Wissensvermittlung in der A-Gruppe ebenso wie beim Verzicht auf Leistungsstreben in der L-Gruppe. Weitere bedeutende Unterschiede ergeben sich zwischen den Milieugruppen. M-Lehrer erschienen in ihrem geringen Interesse an der politischen Bildung, dem mangelnden Verständnis für berufsspezifische Aufgaben, der Betonung der schulischen Autonomie auch hier wieder konservativ, eher gesellschaftsabgewandt. Am aufgeschlossensten wirkten die A-Lehrer. Sie sprachen sich für verstärkte staatsbürgerliche Erziehung aus, traten für einen an den Berufen ausgerichteten Unterricht im 9. Schuljahr ein, betonten Erziehung und Leistung als Aufgaben der Volksschule mehr als andere Gruppen.

Das Bild des Lehrers in der L-Gruppe blieb blaß. Sowohl für erziehungs- als auch für leistungsbetonte Aufgaben traten die L-Lehrer mit geringerer Intensität ein als die übrigen.

5.4.4 Der Lehrer und sein Auftrag

Ein Hauptanliegen des dritten Teils unseres Fragebogens war, der Einstellung des Lehrers zum Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft nachzugehen.

Bei der Frage III/7 wurde die Ansicht, die Schule soll weltnah sein, recht einbellig bejaht, mit einer Abweichung freilich in der M_a -Gruppe (siehe Tabelle 35), wodurch sich der bereits einige Male entstandene Eindruck, hier unterrichteten die konservativsten Lehrer, nur verstärkt.

Frage
III/7

Ein differenzierteres Bild der Einstellung zur Gesellschaft boten die Antworten auf Frage III/9, als der Machtanspruch einzelner Gruppen bewertet werden sollte.

Frage
III/9

Tab. 38: Machtanspruch von Gruppen, aufgeschlüsselt nach Milieutypen

Gruppen	A		L		M_a		M_b	
	Rang	Median	Rang	Median	Rang	Median	Rang	Median
Kirchen	1	2,28	1	2,39	2	2,37	3	3,00
Staat	3	2,71	2	2,44	1	2,24	1	2,16
Eltern	2	2,64	3	2,54	3	2,83	2	2,50
Wirtschaft	4	3,70	4	3,59	4	3,94	4	3,55
Parteien	5	4,40	5	4,69	5	4,63	5	4,77
Verbände	6	4,95	6	5,02	6	4,66	6	5,00

Zur Erklärung der Tabelle 38 ein Beispiel: Der Median von 2,28 in der Gruppe A bei "Kirchen" bedeutet: Die Hälfte der Lehrer dieser Gruppe hat den Kirchen einen Rangplatz über 2,28, die andere Hälfte einen Platz unter 2,28 zuerkannt.

Während die letzten drei Mächte der Tabelle 38 eine einmütige Beurteilung erfuhren, wurde der Machtanspruch von Kirchen, Staat und Eltern recht unterschiedlich eingestuft. Am auffälligsten sind die Abweichungen in der Bewertung von Staat und Kirchen. Bevor wir diese Ergebnisse interpretieren, muß eine Erklärung eingeschoben werden. Der Machtanspruch der Gruppen muß in Verbindung mit den

Fragen III/10 und 11 gesehen werden, um verstehen zu können, ob es sich bei der Einordnung der Gruppen um eine neutrale Konstatierung handelt oder ob, wie zu vermuten ist, der Machtanspruch als "negativum aufgefaßt wurde, als unerwünschte Einmischung. Die Antwort auf diese Frage soll wiederum in Form der Kontingenztafel angegeben werden.

Tab. 39: Einstellung zu Gruppen-Ansprüchen an die Schule

Frage
III/10

Sind Gruppen-Ansprüche an die Schule legitim?	A-Gruppe		L-Gruppe		M _a -Gruppe		M _b -Gruppe		Zeilen-summe
	f _b	f _e	f _b	f _e	f _b	f _e	f _b	f _e	
ja	21	(22,8)	26	(17,3)	13	(18,3)	8	(9,6)	68
nein	24	(22,2)	8	(16,7)	23	(17,7)	11	(9,4)	66
Spaltensumme	45	(45,0)	34	(34,0)	36	(36,0)	19	(19)	134

$$\chi^2 = 12,953$$

$$C = 0,297$$

Bei drei Freiheitsgraden (da bei den bekannten Randsummen nur drei Felder frei bestimmt werden können) liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen 1 und 0,1%.

Die Erwartungswerte (f_e) sind angegeben, um den Grad der Abweichung für die einzelnen Felder ablesen zu können.

(f_b = beobachtete Werte) Die stärksten Abweichungen sind gekennzeichnet.

Tabelle 39 gibt zumindest ein Unbehagen der Lehrer bei Ansprüchen an die Schule wieder - am stärksten in der M_a-Gruppe, am schwächsten bei den Landlehrern.

Von hieraus bestätigt sich die Annahme, die Rangskalierung des Machtanspruches in Tabelle 38 würde eine gewisse Skepsis den führenden Mächten gegenüber ausdrücken.

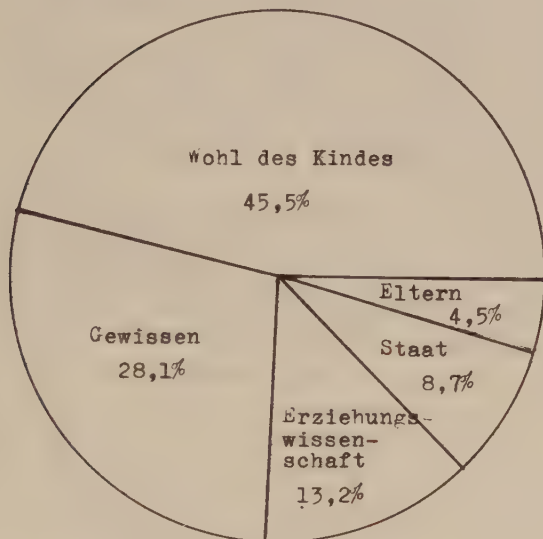
Gehen wir davon aus, daß man die Intensität eines Einflusses, den man störend empfindet, überschätzt, während nichtstörenden Einflüssen eine geringere Intensität zugeschrieben wird, nehmen wir also die Einstufung des Machtanspruches als Angabe von pressure groups, dann würde durch die Ergebnisse der Tabelle 38 unsere Hypothese bewahrheitet, der Lehrer im Mittelstandsgebiet empfinde

staatliche Ansprüche störender als der Lehrer in Arbeiterwohngebieten.

Eine weitere Präzisierung der hier geschilderten Einstellung bietet die Frage nach den wahren Regulativen des Lehrers.

Frage
III/11

Tab. 40: Die Regulative des Lehrers



100% entspr. 334 Nennungen

Das "wohl des Kindes" als Regulativ des Lehrers ist stärkster Ausdruck schulischer Autonomie, denn es drängt sich weiter die Frage auf: Woher weiß der Lehrer, was dem Wohl des Kindes dient? Auch die Erwähnung des Gewissens klingt als Ausflucht, denn in welchem Beruf braucht man sich nicht nach seinem Gewissen zu richten? Daß die hier wiedergegebenen Ergebnisse nicht nur die Einfallslosigkeit der Antwortvorgaben widerspiegeln, wird durch die Tatsache bewiesen, daß auf die Zusatzfrage "wonach sonst" (soll sich der Lehrer richten)? lediglich fünf Lehrer etwas zu schreiben wußten. Darunter waren allerdings drei interessante Antworten: "Nach Erfordernissen

der Zukunft und der Gegenwart" (A, m. 43); "Forderungen des Lebens an das Kind" (M_b, w. 59); "pädagogisches Gewissen", wobei erklärt wurde, wohl des Kindes, Gewissen und Erziehungswissenschaft machten zusammen das pädagogische Gewissen aus (M_a, m. 55).

Die Aufschlüsselung der Angaben nach Milieutypen ergab kaum Veränderungen des gezeichneten Bildes. Nur bei der "ennung der Erziehungswissenschaft lagen die Angaben der A-Gruppe signifikant höher als in M_b.

Bei der Betrachtung des geringen Anteils, der dem Elternwillen eingeräumt wird, muß man Schelskys Hauptung zustimmen, wenn er von den "verbannten Eltern" und der "Lehrerschule" spricht. (1)

Allerdings ist auch hier der Verdacht nicht unbegründet, es könnte sich bei Antworten auf solch direkte Fragen wie der nach den Regulativen des Lehrers um die Darstellung von vordergründigen Schulmeinungen handeln, zu deren Wiedergabe man sich als Lehrer verpflichtet fühlt.

Daß sich der Lehrer trotzdem bei Einzelfragen in Übereinstimmung mit den Eltern weiß, zeigt einmal mehr der Vergleich zwischen den Fragen III/4 und III/5. Bei der Beurteilung der Tagesheimschule, die von fast 2/3 der Befragten (109 Lehrer) als Ort der eigenen Lehrtätigkeit abgelehnt wird, ergab sich eine gute Übereinstimmung von Lehrermeinung und gedachten Elternansichten. Die Anteile der übereinstimmenden Antworten sind: 78% in M_a, 73% in L, 70% in M_b und 62% in A.

Fragen
III/4 -
III/5

Die Einschätzung der Elternmeinung (jetzt ohne Berücksichtigung des Zusammenhangs mit der eigenen Lehrermeinung) zeigt zwischen den Milieugruppen hochsignifikante Unterschiede. In Landgebieten wird die stärkste Ablehnung der Tagesheimschule berichtet, in der Stadt (M_b) die geringste (Signifikanz-Niveau unter 0,1%).

Die hervorragenden Ergebnisse dieses Abschnittes sollen nochmals zusammengestellt werden.

Der Lehrer tritt nach wie vor für Begriffe aus der idealistischen Epoche der Pädagogik ein. Ob das Wohl des Kindes als Ausdruck schulischer Autonomie oder als Bestandteil reformpädagogischen Denkens zu Beginn unseres Jahrhunderts gewertet wird, es fügt sich - zusammen mit der Geringschätzung oder Ablehnung von anderen Ansprüchen - zu einem Bild der gesellschaftsabgewandten Schule.

L-Lehrer wollen Ansprüche von außen am ehesten gelten lassen, M_a-Lehrer am wenigsten. Der Verdacht der Hilflosigkeit des Lehrers, wenn nach seinen Auftraggebern gefragt wird, ist nicht unbegründet.

Den Eltern wird offiziell kein Recht an der Schule eingeräumt, und doch konnten wir wieder eine starke Übereinstimmung zwischen Lehrermeinung und angenommenen Elternwünschen feststellen. Dieser Konsensus war auch hier in der M_a-Gruppe am deutlichsten.

545 Wie "modern" ist der Lehrer?

Eine Gruppe von Fragen galt Erscheinungen des modernen Industriezeitalters: Spezialisierung, Rationalisierung, Organisation, Kooperation.

Die Spezialisierung wurde mit der Frage nach den Fachlehrern angesprochen. 65% der Versuchspersonen (112) gaben an, die Einführung des Fachlehrersystems zu begrüßen.

Frage
III/12

Berücksichtigt man allerdings die Einschränkungen, die gemacht wurden, etwa nur bestimmte Fächer abzugeben, den Fachlehrer nur in der Oberstufe zu dulden oder ihn lediglich bei musisch unbegabten Klassenlehrern einzusetzen ("nur wenn der Lehrer in einem oder mehreren musischen Fächern schwach ist" A, m. 27), bleiben noch 41%, die ohne Vorbehalte für eine Differenzierung des Klassenlehrersystems eintreten.

Die schwächste Ablehnung erfährt diese Art der Spezialisierung in den Städten, eine Erscheinung, die allerdings in der Altersstruktur der hier eingesetzten Lehrer begründet sein mag, denn es zeigte sich mit zunehmendem Alter der Lehrer eine steigende Bereitschaft, musische Fächer abzugeben. Die Auszählung nach den drei Altersstufen ergab folgendes Bild:

Tab. 41: Einstellung zum Fachlehrersystem, differenziert nach Altersstufen

Altersstufen	Einstellung zum Fachlehrer		Gesamt
	positiv	negativ (x)	
I (unter 35)	18	48	66
II (35-unt.50)	27	35	62
III (50 u. älter)	25	15	40
Gesamt	70	98	172

$$\chi^2 = 12,857$$

$$C = 0,266$$

Signifikanz-Niveau: 1 - 0,1%

(x) "negativ" ist hier als Zusammenfassung all der Stimmen gemeint, die sich nicht eindeutig positiv ausgesprochen haben, beinhaltet sind also auch indifferente Meinungen.

Um die Gleichförmigkeit der Einzeldarstellung zu unterbrechen, sollen die Antworten auf die übrigen Fragen zu den modernen Erscheinungen in einer Tabelle zusammengestellt werden.

Tab. 42: Einstellung des Lehrers zu modernen Arbeitsformen

Arbeitsformen	Einstellungen der Lehrer				Auffälligkeiten in den Gruppen
	eindeutig positiv		eindeutig negativ		
	Zahl der N=172 Lehrer	%	Zahl der N=172 Lehrer	%	
Spezialisierung durch Fachlehrer	70	40,7	35	20,4	M _b am stärksten positiv
Leistungsgruppen im Unterricht	82	47,7 ⁽¹⁾	22	12,8 ⁽¹⁾	M _b am stärksten negativ
Schulfernsehen	74	43	25	14,5	A am stärksten positiv
Programmierter Unterricht	43	25 ⁽²⁾	44	25,6 ⁽²⁾	L und A am stärksten positiv
Team teaching	110	64 ⁽³⁾	53	30,8	
5-Tage-Woche	56	32,5	59	34,3	

Die Überwiegenden Urteile sind unterstrichen.

Die Differenzen zu 100% sind durch unentschiedene Meinungen oder fehlende Angaben zu erklären.

- (1) Bei der Zusammenfassung der Fragen III/13 und III/14 galt als positiv, wenn entweder im Rechnen oder in anderen Fächern oft oder hauptsächlich in Gruppen gearbeitet wurde, als negativ, wenn im Rechnen keine Leistungsgruppen bestanden und in den anderen Fächern nie oder sehr selten in Gruppen gearbeitet wurde.
- (2) Die große Differenz zum Gesamt von 100% zeigt den starken Anteil der Stimmen, die eine abwartende Haltung ausdrückten. Diese Einstellung kam signifikant stärker in der M_a-Gruppe zur Geltung (Sign.-Niveau 10 - 5%).

- (3) Der hohe Prozentsatz dürfte mitbedingt sein durch die Art der Fragestellung. Die vorgegebene Antwort "wäre einen Versuch wert" galt hier als Kennzeichnung der positiven Einstellung.

Den programmierten Unterricht und die 5-Tage-Woche ausgenommen überwiegen in Tabelle 42 die positiven Urteile.

Allerdings wurden keine absoluten Mehrheiten erreicht.

(Die Ausnahme beim team teaching wurde bereits erklärt.)

Die Ablehnung der Leistungsgruppen in M_b dürfte damit zu erklären sein, daß in der vollgegliederten Schule keine Notwendigkeit dafür gesehen wird. Einen Zusammenhang mit der Schulgliederung läßt auch die Einstellung zum programmierten Unterricht vermuten. Für nicht voll ausgebaute Schulen verspricht man sich durch diese Art des Unterrichts offensichtlich eine Arbeitserleichterung. Erstaunlich ist, daß sich selbst für das Schulfernsehen weniger als die Hälfte der Befragten positiv äußerten.

Zusammenfassend muß also die Antwort auf die Frage der Überschrift, wie modern der Lehrer ist, negativ ausfallen. Eine Anpassung an moderne Arbeitsformen, an Forderungen der Industriegesellschaft konnte nicht festgestellt werden. Sind damit unsere Hypothesen falsifiziert? Ich möchte die Erörterung dieser Frage noch etwas aufschieben.

5.46 Die Zufriedenheit des Lehrers

Im theoretischen Teil unserer Arbeit wurde auf die große Bedeutung des sozialen Prestiges für den Lehrer hingewiesen. Wie beurteilten nun die Lehrer unserer Stichprobe das Ansehen ihres Standes?

Frage
IV/2

Über die Hälfte (94 Versuchspersonen oder 55%) bewerteten die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrers mit gut oder sehr gut, 19% (33) mit schlecht. Bei den positiven Bewertungen schwankten die Angaben zwischen 70% in der M_b -Gruppe und 46% in A. Die Landlehrer fühlten sich mit 59% ebenfalls überdurchschnittlich gut anerkannt. (Die Irrtumswahrscheinlichkeit für Abweichungen von einer Zufallsverteilung lag hierbei zwischen 5 und 2,5%).

Frage
IV/1

Daß Heiratschancen mit als Ausdruck des sozialen Prestiges gewertet werden können, zeigte sich in den differierenden Antworten auf unsere erste Frage des vierten Fragebogen-Abschnittes, die eigentlich als Unterhaltungsfrage gedacht war.

Tab. 43: Beurteilung der Heiratschancen

		Gruppenzugehörigkeit		
		A + L	$M_a + M_b$	Gesamt
Größere Heirats- chancen hat...	der Lehrer	66	44	110
	der Leutnant	38	10	48
Gesamt		104	54	158

$$2 I = 5,748$$

$$\alpha = 2,5 - 1\%$$

Da der vorher festgestellte Vorsprung im Ansehen der Landlehrer vor den Lehrern der A-Gruppe hier nicht so klar zum Ausdruck kam, wurden diese beiden Gruppen zusammengefaßt und den beiden M-Gruppen gegenübergestellt. Die M-Lehrer räumten sich signifikant höhere Chancen ein.

In Tabelle 43 wurden alle antwortenden Lehrer erfaßt. Die Vermutung bestätigte sich, daß es von Bedeutung sein

könnte, ob die bisher bei Vergleichen nach sozialen Gruppen nicht herangezogenen Lehrer mit berücksichtigt werden. (Es handelte sich um solche Versuchspersonen, die entweder zu wenig lange am Ort waren oder die nicht am Dienstort wohnten.) Beim Vergleich der Versuchspersonen des verminderten Samples lag die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Gruppenzugehörigkeit und der Beurteilung der Heiratschancen zu hoch, um von Signifikanz zu sprechen. Im Verlauf dieses Abschnittes soll daher auch bei Vergleichen nach Milieugruppen die gesamte Stichprobe zugrunde gelegt werden.

Frage
IV/3

Eine der wenigen offenen Fragen unseres Fragebogens (Frage IV/3) sollte die Anonymität der Anerkennung oder Mißachtung des Lehrers aufzuhellen helfen.

Übereinstimmung herrschte bei unseren Versuchspersonen darüber, daß der Lehrer bei Bauern viel gelte, bei Akademikern wenig und daß Beamte vom mittleren bis zum gehobenen Dienst sich mit dem Lehrer gleich einstuften. Die Tatsache, daß 52 mal Akademiker oder "Vollakademiker", auch "sogenannte Akademiker" genannt wurden, läßt es fast berechtigt erscheinen, von einem "Akademikerkomplex" der Lehrer zu sprechen. Auch die Lehrer der höheren Schulen fehlten in keiner der Milieugruppen unter denen, die den Volksschullehrer geringschätzen. Einige andere interessante Antworten sollen hier wiedergegeben werden.

Sie schätzen den Lehrer gering ein:

(in der L-Gruppe) A-religiöse Arbeiter, Asoziale, Halbgebildete, Neureiche, Finanzbeamte, Wirtschaftsbosse, eingebildete Studienräte, Schulrat, Beamte in Ministerien; (in der A-Gruppe) Theoretiker, FINDERLOSE, schlechte Schüler, Menschen mit niedriger Niveau, Emporkömmlinge, besitzende Klasse, dumme Vielverdiener, Herr und Frau Neureich, Höherverdienende, Industrielle, Politiker, Huber; (in der M_a-Gruppe) Leute mit schlechten Erfahrungen, freie Berufe, Presse, niemand.

Diese Zusammenstellung ist weder repräsentativ noch typisch für die einzelnen Gruppen, viele der angeführten Begriffe tauchen in allen Gruppen auf, so werden etwa "die Reichen" und "die Dummen" in unterschiedlichen

Apostrophierungen in allen Milieutypen erwähnt, insgesamt 20 mal, ohne Berücksichtigung von Berufen, die ebenfalls besonderen Reichtum vermuten lassen.

Auch aus der Gruppe derer, die den Lehrer hochschätzen, einige Beispiele:

Sozialberufe, schlichte, einfache Gemüter, alte Bauern, ältere Leute, kleine Handwerker, Waldarbeiter, Buchhändler, Konservative. Dies waren Antworten der L-Gruppe.

Aus der A-Gruppe sollen angeführt werden: SPD-Mitglieder, Kleinstädter, kinderreiche Mütter, "wem er entgegenkommt". Einige neue Aspekte aus der M_A-Gruppe: keifere Menschen, Hochgebildete, "wer ihn braucht" und "der Mittelstand" oder "die sozial mittlere Schicht", Ausdrücke, die in den M-Gruppen genau doppelt so oft angeführt werden wie in den beiden anderen Gruppen.

Aus der Gruppe, die sich mit dem Lehrer auf eine Stufe stellt, sind kaum Antworten zu berichten, die neue Gesichtspunkte aufzeigten. Hier wurden fast ausschließlich Beamte, einige Angestellte und in den Landgebieten etliche Male die Pfarrer genannt.

Eine zusammenfassende Beurteilung des eigenen Prestiges sollte durch die Aufforderung ermöglicht werden, den Lehrer in eine Skala vorgegebener Berufe einzuordnen.

Frage
IV/6

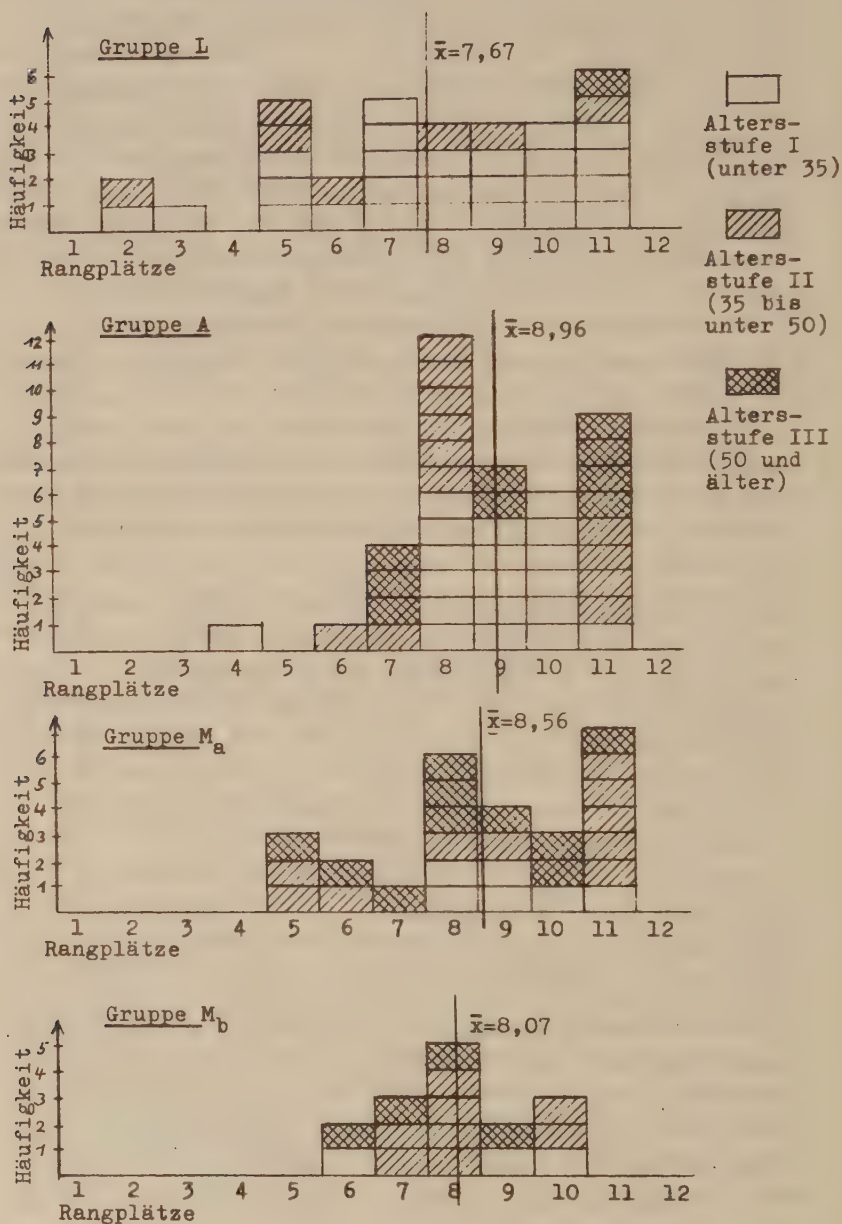
Um möglichst viele Aspekte des hier erreichten Ergebnisses darzustellen, wählte ich die Form des Histogramms (Tab. 44). Hier sind die absoluten Häufigkeiten, die Mittelwerte, die Modalwerte (die am häufigsten genannten Rangplätze) und die Altersverteilung sichtbar.

Es wurden nur solche Versuchspersonen berücksichtigt, die mindestens 10 der vorgegebenen 12 Berufe bewertet hatten. Die Rangplätze wurden hier für die voll bewertete Skala umgerechnet. (etwa 8. Platz von 11 Berufen = $8,7 \approx 9$. Platz)

Die Darstellungen der Tabelle 44 weisen den 8. Rangplatz als häufigsten aus. Damit waren die Lehrer unserer Stichprobe mit ihrem Prestige zufriedener als etwa die von Bolte oder Kratsch/Vathke befragten Versuchspersonen.

(Dort wurde - wie im theoretischen Teil der Arbeit berichtet - der 9. bis 11. Tabellenplatz angegeben.)

Tab. 44: Einordnung des Lehrerberufes in eine 12-stufige Berufsskala



In den beiden mittleren Histogrammen erkennen wir eine bimodale Verteilung (8. und 11. Rangplatz bilden Gipfel). Während altersbedingte Unterschiede nicht zu erkennen sind, ist die höhere Einschätzung des Prestiges in der L-Gruppe unübersehbar. Dies drückt sich auch im Mittelwert aus, der fast um 1 1/2 Rangplätze besser liegt als in der A-Gruppe. Das Bild der M_a-Gruppe erstaunt etwas, da hier das Gefühl eines höheren Ansehens hätte erwartet werden können. Vielleicht liegt eine Erklärung hierfür im bereits erwähnten "Akademikerkomplex" der Lehrer. Im Mittelstandsgebiet müßte diese Berufsgruppe stärker vertreten sein als in L und A, sie dürfte auch deutlicher in Erscheinung treten als etwa in größeren Städten, wo die Anonymität des Umgangs weniger auf den Ruf des einzelnen achten läßt. Daß der Lehrer der Großstadt eine solche Versachlichung des mitmenschlichen Verkehrs wahrnimmt und wahrscheinlich auch schätzt, könnte einen Beleg in einem anderen Ergebnis unserer Erhebung finden:

Frage
IV/4

Lehrer der M_b-Gruppe sprechen sich fast ausschließlich gegen Persönlichkeit und persönliches Auftreten als Richtschnur für die Zuordnung des Sozialprestiges aus (Signifikanz-niveau der Unterschiede zum Arbeiterwohngebiet 2,5 - 1%). Aus diesem Ergebnis könnte natürlich auch ein resignatives Bedauern darüber geschlossen werden, daß der Wert des Menschen nicht mehr nach seiner Persönlichkeit, auch nicht nach den Verdiensten um die Allgemeinheit (Unterschiede besonders zwischen M und L), sondern nach dem Einkommen und dem Besitz bemessen wird. In letzterer Feststellung sind sich die Lehrer aller Gruppen einig. Am stärksten wird das Einkommen allerdings in der A-Gruppe betont.

Frage
IV/5

Berücksichtigen wir neben dieser Tatsache noch die schlechte Einstufung des eigenen Prestiges bei den A-Lehrern, so paßt sich die Unzufriedenheit mit dem eigenen Gehalt gut als Bindeglied ein: Man bemißt das Ansehen nach dem Geld, Lehrer verdienen zu wenig, also ist ihr Ansehen gering. Dieser Zusammenhang scheint für die A-Gruppe nicht widerlegbar.

Tab. 45: Zufriedenheit des Lehrers mit seinem Gehalt

	Gruppenzugehörigkeit								
	A		L		M _a		M _b		
Lehrermeinung	f _b	f _e	f _b	f _e	f _b	f _e	f _b	f _e	Gesamt
zufrieden	(25)	(31)	27	(28)	(22)	(16)	12	(11)	86
unzufrieden	(29)	(23)	22	(21)	(6)	(12)	7	(8)	64
Gesamt	54		49		28		19		150

Die Erwartungswerte sind gerundet. Die am meisten von den Erwartungswerten abweichenden Häufigkeiten sind gekennzeichnet.

$$2 I = 8,522$$

$$\alpha = 5 - 2,5\%$$

Die Zufriedenheit der Lehrer im Mittelstandsgebiet (M_a) kommt auch hier wieder zum Ausdruck. Wie relativ schlechte Selbsteinschätzung, die bei den Vergleichen mit anderen Berufen deutlich wurde, führte also nicht zur allgemeinen Unzufriedenheit.

Bei der Zufriedenheit des Lehrers muß auch noch die Anerkennung seiner Arbeit erwähnt werden. 63% (108 Lehrer) glaubten ihre Arbeit anerkannt, nur knapp 8% (13) waren gegenteiliger Meinung. Hier deutete sich wieder ein Einfluß des Alters an. Die Anerkennung der eigenen Tätigkeit wurde in allen Milieugruppen von den älteren Lehrern höher angesetzt als von den jungen.

Frage
IV/7

Weiter galt es die Frage zu prüfen, ob sich Zufriedenheit oder Unzufriedenheit des Lehrers mit verstärktem Engagement oder mit Resignation verbindet.

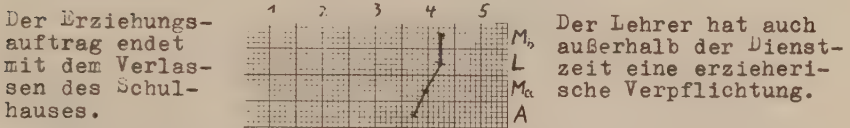
Die Ausdehnung des erzieherischen Engagements über die Dienstzeit hinaus wurde allgemein bejaht. Die Auswertung der Frage IV/8a) ergab einen Mittelwert von 4,02 ($\bar{x}$) für die fünfstufige Skala, wobei 1 Verneinung und 5 Bejahung der erzieherischen Verpflichtung außerhalb der Schule bedeutete. Eine Auffassung des Lehrerberufes als Job, wie etwa W. Flitner befürchtet, (1) ließ sich also hier nicht feststellen.

Frage
IV/8

(1) Flitner, W.: Vom Stand des Lehrers, in: Die deutsche Schule, 50 (1958) 1, S.2 - 6

Die bei diesem Thema aufgetretenen Unterschiede zwischen den Milieugruppen soll Tabelle 46 zeigen.

Tab. 46: Das erzieherische Engagement des Lehrers



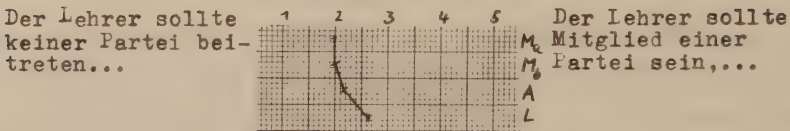
$$\bar{x}_{M_b} = 4,25; \bar{x}_L = 4,24; \bar{x}_{M_a} = 3,96; \bar{x}_A = 3,75;$$

Die hier sichtbare Ähnlichkeit der Ergebnisse in L und M_b ergab sich auch bei einer anderen Art der Auswertung dieser Frage: Von den 5 Kästchen blieb das mittlere unberücksichtigt, die beiden äußeren wurden jeweils zusammengefaßt und als Entscheidung für bzw. gegen die Ausweitung des Erziehungsauftrages betrachtet. Somit konnten die Ergebnisse über χ^2 auf ihre Abweichung von der Zufallsverteilung geprüft werden, wobei sich eine Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 1% errechnen ließ. Die weniger starke Befürwortung der erzieherischen Verpflichtung außerhalb der Dienstzeit in der M_a -Gruppe könnte als Zurückziehen des Lehrers auf seinen eigentlichen Bereich gewertet werden, es bietet sich als Interpretation aber auch die Entsprechung von Lehrerhaltung und Elternwünschen an.

Fragen
IV/8
IV/9

Neben dem erzieherischen sollte das politische Engagement als extreme Form der Beteiligung des Lehrers am gesellschaftlichen Geschehen erfragt werden. Die Mitgliedschaft in einer Partei wurde von 10 Lehrern unserer Stichprobe angegeben, davon waren je einer in M_a und M_b tätig. Der in einer vorgegebenen Antwort enthaltenen Begründung für die politische Enthaltensamkeit des Lehrers wurde mit überwiegender Mehrheit zugestimmt, am stärksten von den Lehrern der M_a -Gruppe, am schwächsten von den Versuchspersonen aus L. Der Mittelwert aller Antworten liegt auf der 5-stufigen Skala bei $\bar{x} = 2,24$, wobei 1 diesmal die politische Neutralität bedeutet, 5 die Mitgliedschaft in einer Partei.

Tab. 47: Das politische Engagement des Lehrers



$$\bar{x}_{M_a} = 1,98; \bar{x}_{M_b} = 2,00; \bar{x}_A = 2,18; \bar{x}_L = 2,61;$$

Ein eindeutiger Einfluß des Milieus läßt sich hier nicht beweisen, da die Alterskontrolle eine Auffälligkeit ergeben hatte: Die politische Neutralität wurde von den älteren Lehrern stärker betont als von den übrigen. Diese Altersstufe ist aber gerade in M_a am besten repräsentiert.

Die Schüler zu späterer politischer Mitarbeit im Staate Frage IV/10
anzuhalten, wurde zwar von 3/4 der Befragten (129 Lehrer) als Pflicht betrachtet, doch ergaben sich hier erhebliche Unterschiede (auf dem 2,5%-Niveau) zwischen den Milieugruppen: L- und A-Lehrer sprachen sich in stärkerem Maße für eine solche Beeinflussung aus. In der A-Gruppe war die Befürwortung am stärksten, in der M_b -Gruppe am geringsten.

Auch beim unpolitischen Engagement, gekennzeichnet durch die Mitwirkung des Lehrers in gesellschaftlichen Vereinigungen, zeigten sich die A-Lehrer am aktivsten, die M_b -Lehrer am zurückhaltendsten, obwohl die älteren Lehrer stärker engagiert waren als die jungen. Die Angaben von Kratzsch/Vathke (1), daß Landlehrer stärker mit Nebenämtern belastet seien als Stadtlehrer, müßten also für unsere Stichprobe modifiziert werden. Die Aktivitäten nehmen hier in folgender Reihenfolge zu: M_b , M_a , L, A, Frage IV/11
(Signifikanz-Niveau 2,5 - 1%).

Fast in gleicher Reihenfolge wächst die Häufigkeit der Angaben, am Wohnort seien solche Beteiligungen des Lehrers am gesellschaftlichen Leben erwünscht. (M_b , M_a , A, L). Frage IV/12
Insgesamt halten über 70% (abs. 123) der erfaßten Lehrer diese gesellschaftlichen Erwartungen für gegeben.

(1) Kratzsch/Vathke/Bertlein, a.a.O. S. 77

Hier decken sich unsere Ergebnisse mit der Untersuchung von Kratzsch und Vathke (1).

Frage
IV/13

Die grundlegende Frage, ob überhaupt ein Zusammenhang besteht zwischen Lehrerberuf und gesellschaftlichem Kontakt, wurde von den Stadtlehrern zum großen Teil verneint, in den anderen Gruppen - am stärksten in L - bejaht (Signifikanz-Niveau bei 1%). Dabei wurde das distanzierteste Verhältnis von der L-Gruppe, das freundschaftlichste von der M_a-Gruppe angegeben. Es waren allgemein auch hier wieder die älteren Lehrer, die von einem besseren Verhältnis zur Umwelt berichteten.

Frage
IV/14

Die Frage nach den bevorzugten Kontaktpersonen brachte in einem Punkt ein für die Milieugruppen einheitliches Bild: Lehrer - darunter auch einige Real-, Berufs- und Oberschullehrer - wurden 123 mal als beste Bekannte genannt. Daneben spricht die große Häufigkeit, mit der Akademiker erwähnt wurden (abs. 58 - die relativ und absolut höchste Zahl in der A-Gruppe), für eine Orientierung des Lehrers an gehobenen Schichten. Manchmal wurden - wie ich glaube voll Stolz - akademische Grade den Berufen der Bekannten hinzugefügt. Diese Tendenz läßt sich am wenigsten in L bemerken. Hier zählen etwa viele Handwerker - vom Metzger bis zum Maurermeister - zu den guten Bekannten. Auch 2 Arbeiter und 4 Bauern wurden genannt. Am unbefangenen in der Wahl der Bekannten erscheinen dabei die Lehrer der ersten Altersstufe.

Gehen wir nun wieder zu der Frage zurück, ob Unzufriedenheit mit dem eigenen Ansehen zur gesellschaftlichen Abkapselung und Isolation führt, dann muß diese Frage verneint werden. Die Lehrer der A-Gruppe, die am wenigsten mit ihrem Prestige zufrieden waren, zeigten sich als die aktivsten im gesellschaftlichen Engagement.

Im übrigen brachte dieser Abschnitt Bekundungen der Zufriedenheit der M-Lehrer, verbunden mit einer apolitischen Einstellung und den überzeugendsten Beweis des Unterschiedes zwischen A- und M-Lehrern bei der gegensätzlichen Beurteilung des objektiv gleichen Gehaltes.

5.47 Der Lehrer als Staatsbeamter

Erwartet wurde ein mit seinem Staat zufriedener Lehrer. Geprüft sollte diese Zufriedenheit werden anhand der Fragen nach der Arbeitsüberlastung, nach den Vorgesetzten und nach den staatlichen Bestimmungen. Die Ergebnisse gaben folgendes Bild:

Das Gefühl der Belastung durch Verwaltungsaufgaben wurde von 46% der Befragten bejaht, von etwa 40% verneint.

Frage
V/1

Besonders belastet fühlten sich die Schulleiter, von denen einige darüber klagten, keine Sekretärin zur Verfügung zu haben.

Die offene Frage nach der Art der Belastungen ergab ein eindrucksvolles Bild der "verwalteten Schule".(1)

Frage
V/1a)

An der Spitze der Störfaktoren stehen die Sammlungen in der Schule (30 "ennungen), dicht gefolgt von den Klassenakten (27 mal genannt), besonders oft wurde dabei der Mehraufwand (wöchentlicher Rechenschaftsbericht über die Arbeit des Lehrers) als Belastung empfunden. Viele Lehrer klagten über die unrationelle Art von Arbeitsvorlagen, etwa über ein fehlendes Durchschreibeverfahren für Zeugnisse, die dreimal, in Abschlußklassen viermal geschrieben werden müßten. Die mangelnde Rationalisierung wurde besonders störend empfunden bei den Arbeiten, die häufig als "Papierkrieg" apostrophiert wurden: wiederholte Schülerstandsmeldungen, statistische Aufstellungen, Ausfüllen von Formularen, Bescheinigungen, Erhebungsbögen, zahllose Meldungen für das Gesundheitsamt, für das Arbeitsamt, für das Schulamt, für die Gemeinde. Weitere Störquellen stellen die Arbeiten der Schulorganisation (Beschaffung und Verwaltung von Lehr- und Lernmitteln) und der Organisation des Unterrichts dar. (Materialsammlung, Beschaffung von Unterrichtsfilmen, Vervielfältigungen). Einmal wurde sogar angegeben, Vervielfältigungen wegen Büchermangels herstellen zu müssen. Einige einzeln auftretende Angaben seien noch erwähnt: langwieriger Dienstweg, Verwaltung der Lehrerbücherei, Buchausgabe, Aufsichtspflichten, Schulfeste und stumpfsinnige Korrekturarbeiten.

(1) Becker, H.: Die verwaltete Schule, S.33 - 70, in: Kulturpolitik und Schule, Probleme der verwalteten Welt, Stuttgart 1956

Die Differenzierung nach den Milieugruppen ergab hier Unterschiede (auf einem Signifikanz-Niveau zwischen 5 und 2,5%) zwischen den weniger belasteten Lehrern in L und M_a und den stark belasteten in A und M_b .

(Hatten wir im letzten Abschnitt, als die Zufriedenheit mit der Umgebung besprochen wurde, stets mit der Gesamtzahl von 172 gearbeitet, auch bei Vergleichen nach sozialen Gruppen -, so sollen hier wieder die Lehrer unberücksichtigt bleiben, deren Dienstort nicht mit dem Wohnort identisch ist.)

Die Zufriedenheit der Lehrer mit ihrem Schulrat war überwältigend: 77% zufriedenen Lehrern stehen nur knapp 15% unzufriedene gegenüber. Das Gefühl der ungerechten Behandlung durch den Vorgesetzten gaben nur 10% (17) der Versuchspersonen an. Hier zeigten sich schichtspezifische Unterschiede: M_a -Lehrer fühlten sich am günstigsten beurteilt, Mitglieder der L-Gruppe am ungünstigsten, (Signifikanz-Niveau 10 - 5%). Die Vermutung, es könnte sich hierbei um eine Altersabhängigkeit handeln, bestätigte sich nicht.

Fragen
V/2
und
V/3

Die Einstellung des Lehrers zu den vom Staat verbindlich gesetzten Richtlinien für den Unterricht ergab folgendes Bild:

Frage
V/5

Tab. 48: Bewertung der staatlichen Richtlinien

Bewertung	A	L	M_a	M_b	Gesamt
zu einengend	6	12	4	2	14
ausreichend	38	34	28	16	116
zu großzügig	1	0	3	2	6
Gesamt	45	36	35	20	136

$$2 I = 7,777$$

$$\alpha > 30\%$$

(bei 6 Freiheitsgraden)

Tabelle 48 zeigt einmal mehr die allgemeine Zufriedenheit der Lehrer mit dem Staat - sofern staatliche Anordnungen nicht zu Mehrarbeit führen, müssen wir nach den Ergebnissen der Frage V/1 hinzufügen. Die Prüfgröße 2 I verrät, daß

kein Zusammenhang zwischen der Bewertung der Anordnungen und der Gruppenzugehörigkeit vermutet werden kann.

Frage

V/6
Diesem Ergebnis entsprechen die Antworten auf die Frage V/6: Nur elf Lehrer wären bereit, wegen Diskrepanzen zwischen der Erzieher- und der Beamtenstellung die Position des Beamten aufzugeben, 84 (49%) räumten die Möglichkeit eines Widerspruches ein, 73 (43%) sahen keinerlei Schwierigkeiten. Abweichungen zwischen den Gruppen waren nicht hoch genug, um als signifikant bezeichnet zu werden, trotzdem möchte ich sie für zwei Gruppen angeben: Keinen Widerspruch zwischen Erzieher- und Beamtenstatus sahen in der A-Gruppe 28 von 56 Lehrern, in der M_a-Gruppe 15 von 40, das sind einmal 50%, zum anderen 37,5%. (Die Prozentangaben bei diesen kleinen Zahlen mögen hier einmal hingenommen werden. Es wurden alle Versuchspersonen der beiden Gruppen berücksichtigt, um die Gesamtzahl etwas zu erhöhen.)

Frage V/7

Eine Zusammenfassung mehrerer Erhebungsbogen angesprochener Gesichtspunkte sollte die Frage V/7 leisten. Es wurde zur Bewertung einiger den Lehrer charakterisierender Schlagwörter aufgefordert. Tabelle 49 gibt die Rangplätze der Schlagwörter wieder, einmal für die Gesamtstichprobe, dann für die einzelnen Milieugruppen. Die Platzierung wurde durch Vergleich von Ablehnung und Zustimmung errechnet. Jede Zustimmung (Kreuzchen) ergab einen Pluspunkt, jede Streichung einen Minuspunkt. Die Punktwerte sind angegeben, auffällige Abweichungen der Rangplätze sind gekennzeichnet.

Es fällt die Einigkeit bei der Zustimmung zu den ersten vier Titeln auf. Bei den abgelehnten Begriffen ergaben sich starke Abweichungen, teilweise bis zu sechs Rangplätzen (beim Künstler: zwischen M_a und A). An Auffälligkeiten in der L-Gruppe sind zu nennen: Der Schulmeister wird am stärksten abgelehnt, wohl in Assoziation zum "armen Dorfschulmeisterlein", negativere Beurteilung erfährt auch der Staatsbeamte. In der A-Gruppe erhält der Vertreter der Eltern eine schlechtere Bewertung als in den übrigen Gruppen, der Gärtner wird überraschend hoch eingestuft.

Tab. 49: Charakterisierung des Lehrers

Gesamt- stich- probe	Schlag- wörter	Milieugruppen							
		A		L		M _a		M _b	
		R	P	R	P	R	P	R	P
1 (+118)	Erzieher	1 (+39)		1 (+27)		1 (+34)		1 (+18)	
2 (+ 59)	Anwalt d. Kindes	2 (+19)		2 (+15)		2 (+15)		2 (+10)	
3 (+ 26)	Jugend- führer	3 (+ 8)		3 (+ 2)		3 (+ 9)		3 ^x (+ 7)	
4 (+ 12)	Volkser- zieher	4 (+7)		4 (<u>+0</u>)		4 (-2)		3 ^x (+7)	
5 (-16)	Vertreter d. Eltern	8 (-9)		5 ^x (-4)		7 ^x (-7)		5 (+4)	
6 (-17)	Staatsbe- amter	6 (-2)		8 (-10)		5 ^x (-5)		6 (<u>+0</u>)	
7 (-24)	Gärtner	5 (<u>+0</u>)		7 (-9)		9 (-9)		10 ^x (-6)	
8 (-29)	Organisa- tor	7 (-8)		5 ^x (-4)		10 (-13)		7 ^x (-4)	
9 (-38)	Schul- meister	9 (-10)		11 (-17)		7 ^x (-7)		7 ^x (-4)	
10 (-48)	Künstler	11 ^x (-23)		9 (-15)		5 ^x (-5)		9 (-5)	
11 (-57)	Katechet	10 (-16)		10 (-16)		11 (-19)		10 ^x (-6)	
12 (-80)	Gutach- ter	11 ^x (-23)		13 ^x (-23)		12 ^x (-24)		12 (-10)	
13 (-83)	Regisseur	13 (-26)		12 (-21)		12 ^x (-24)		13 (-12)	
14 (-97)	Schau- spieler	14(-29)		13 ^x (-23)		14 (-27)		14 (-18)	

R = Rangplatz

P = Punktwert

^xDoppelbesetzung des Rangplatzes bei gleichem Punktwert

Bei den Lehrern der M_a-Gruppe erstaunt das verhältnismäßig positive Urteil über den Künstler, während der Organisator und der Gärtner unter dem Durchschnitt liegen.

Die Bewertungen der M_b-Gruppe entsprechen recht gut dem Durchschnitt, mit Ausnahme des wie in der M_a-Gruppe schlecht eingestuften Gärtners. Von allen Auffälligkeiten entspricht das negative Urteil der A-Gruppe über den Lehrer als Ver-

treter der Eltern am weitesten den Erwartungen unserer Hypothesen. Der 7. Rangplatz für diesen Titel in der M_a -Gruppe verzeichnet die wirkliche Situation etwas. Staatsbeamter, Künstler, Schulmeister und Vertreter der Eltern liegen hier beim Vergleich der positiven und negativen Urteile nur um zwei Punkte auseinander. Trotzdem bleibt die Tatsache, daß der Vertreter der Eltern hier keinen Vorsprung vor der Einstufung des Staatsbeamten erreichen konnte, wie es in M_b oder I der Fall ist. Diesem Phänomen, daß eine Unabhängigkeit von den Eltern angegeben wird, sahen wir uns bereits früher konfrontiert. Hier mag das starke Gefühl schulischer Autonomie in der M_a -Gruppe als Erklärung angenommen werden.

Die Einordnung des Staatsbeamten führt zu einer Zusammenfassung des gesamten Abschnitts. Wir stellten eine allgemeine Zufriedenheit des Lehrers mit staatlichen Einrichtungen und Anordnungen fest, und trotzdem rangiert der Staatsbeamte erst hinter dem Erzieher - dem für die Eigen-Identifikation beliebtesten Titel (von 64 Versuchspersonen (37%) gewählt) -, hinter dem Anwalt des Kindes, der Jugendführer, der Volkserzieher und teilweise hinter dem Vertreter der Eltern. Ergibt sich hier eine Unstimmigkeit der Ergebnisse?

Frage
V/8

Am deutlichsten wird diese Diskrepanz bei den Lehrern der M_a -Gruppe, wenn wir daran denken, daß sie von einem starken Machtanspruch des Staates an die Schule berichteten, während sie sich nun durch bürokratische Verwaltungsaufgaben weniger belastet fühlen als andere, mit ihrem Vorgesetzten zufriedener sind als die übrigen Lehrer, gegen staatliche Richtlinien nichts einzuwenden haben? Worin besteht dann der hohe Machtanspruch des Staates?

Ich glaube, daß auch dieser scheinbare Widerspruch erklärbar wird, wenn wir eine neue Größe einführen: die Stereotypen des Lehrers. Schon einige Male wurde darauf hingewiesen, daß etwa die Darstellung der Aufgaben der Volksschule oder die Kennzeichnung der Regulative des Lehrers an Schul- oder Lehrmeinungen erinnerten, die schwer mit Inhalt gefüllt werden konnten oder denen in konkreten

Fällen dann sogar widersprochen wurde.

Wenn von Ansprüchen des Staates oder der Eltern an die Schule die Rede ist, kann angenommen werden, daß es sich bei den Reaktionen der Lehrer hierzu um solche stereotype Äußerungen handelt. Man glaubt sich als Lehrer verpflichtet, gegen staatliche Allmacht in der Schule einzutreten, die Ansprüche der Eltern abzuwehren, obwohl in concreto keine Beispiele solcher Ansprüche gegeben werden können, eine Belastung in Wirklichkeit gar nicht empfunden wird. Da diese Haltung bevorzugt für den Lehrer der M_a -Gruppe zu gelten scheint, da andererseits solche Gedanken sich nicht nur auf den letzten Abschnitt, den Lehrer als Staatsbeamten beziehen, sind wir bereits in die Diskussion der gesamten Arbeit eingetreten.

6 Zusammenfassung

Eine wichtige Aufgabe wurde bisher etwas vernachlässigt: die Wertung unserer Ergebnisse, besonders im Hinblick auf die vorher aufgestellte Theorie, auf die am Anfang formulierten Hypothesen. Dazu ist zunächst eine Vorbemerkung nötig.

6.1 Kritische Anmerkungen

Es konnte nicht erwartet werden, daß sich alle Annahmen mit großer Einmütigkeit würden verifizieren lassen. Dafür liegen zu viele Schwierigkeiten einmal in der Art unseres Vorhabens: Mitmenschliches Verhalten ist vielfältig genug ("Selbst die einfachsten sozialen Phänomene sind erheblich komplexer als die einfachsten physischen Phänomene" (1)), die Untersuchung von Einstellungen zu diesem Verhalten vergrößert noch die Schwierigkeiten, zum anderen ergaben sich zusätzliche Probleme durch die Eigenart der Versuchspersonen. Im Laufe unserer Besprechung stießen wir auf viele Inkonsistenzen, die sich durch die Annahme erklären ließen, der Lehrer würde bei manchen Fragen bestrebt sein, ein gewisses, ihm verpflichtend erscheinendes Bild der Schule zu zeichnen. Die Wiedergabe solcher Lehrmeinungen lag zwar durchaus im Sinne der Untersuchung, sie erschwerte aber die Erklärung vieler anderer Antworten, bei denen sich der Lehrer nicht in seiner Rolle als pädagogisch vorgebildeter Fachmann angesprochen fühlte.

Eine weitere Gruppe von Schwierigkeiten lag in der Unmöglichkeit, alle Faktoren, die unsere Ergebnisse verändern könnten, zu berücksichtigen. Viele Variablen wurden zwar ermittelt, sie konnten aber nicht alle auf ihren Einfluß überprüft werden, weil unsere Stichprobe dafür zu klein,

1) Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14 (1968) 5, S. 452

die Repräsentanz mancher Merkmale damit zu gering war. Außerdem ist es nach der Kenntnis des Verändernden Einflusses der Schichtzugehörigkeit nicht möglich, diesen Faktor bei der Prüfung anderer Merkmale unberücksichtigt zu lassen, was zu weiteren Unterteilungen und somit zur Verkleinerung des zur Verfügung stehenden Zahlenmaterials bis zur Bedeutungslosigkeit führte. Es sei hier an die Schwierigkeit erinnert, das Alter zu berücksichtigen.

Als Beispiele solcher möglicher Faktoren sind zu nennen: das Geschlecht, der Einsatz des Lehrers in unterschiedlichen Schulstufen, das Dienstalter, die Väterberufe.

Andere möglicherweise verändernde Faktoren wurden nicht erfaßt: die berufliche Stellung des Lehrers (Oberlehrer, Hauptlehrer, Rektor), das Milieu des Elternhauses, der eigenen Erziehung, die soziale Schichtung des Ortes der eigenen Kindheit, der Schulzeit.

Eine dritte Gruppe von Faktoren kann angenommen werden: solche, von denen wir gar keine Kenntnis bekommen haben, deren möglicher Einfluß aber durch die Unkenntnis ihrer Existenz nicht aufgehoben wird.

Diese Vorbemerkungen seien aus zwei Gründen gesagt, einmal, um die trotz der Schwierigkeiten erreichten Ergebnisse zu würdigen, zum anderen, um gerade diese Ergebnisse nicht überzubewerten, um nicht zu übersehen, daß unsere Untersuchung in manchen Punkten den Charakter einer pilot study trägt.

Um die teilweise recht breit dargestellten und über mehrere Abschnitte verstreuten Ergebnisse noch einmal zusammenzuraffen und sie so besser verfügbar zu haben, soll hier zunächst eine Charakterisierung des Lehrers erfolgen, wie er sich in unserer Untersuchung dargestellt hat.

62 Das Bild des Lehrers in unserer Untersuchung

Eine Vielzahl signifikant unterschiedlicher Ausprägungen von Merkmalen in den einzelnen Milieugruppen wurde in der Untersuchung aufgeführt. Am weitesten schienen die M_a - und die A-Gruppe zu divergieren. Beginnen wir mit der Darstellung der Auffälligkeiten des Lehrers aus dem Mittelstandsmilieu. Um eine größere Geschlossenheit der Ausführungen zu ermöglichen, soll der Hinweis auf die belegenden Beispiele aus den einzelnen Abschnitten der Arbeit unterbleiben.

621 Der Lehrer des Mittelstandsgebietes

Der Lehrer der M_a -Gruppe unserer Stichprobe ist ein entschiedener Verfechter schulischer Autonomie. Gesellschaftlichen Ansprüchen räumt er kein Recht in der Schule ein. Eine Ausrichtung seiner Arbeit auf Forderungen des gesellschaftlichen Lebens, etwa Berufsvorbereitung oder staatsbürgerliche Erziehung, ist ihm fremd. Er sieht den Sinn der Schule in der Bewahrung der Kinder, Charaktererziehung ist seine vornehmste Aufgabe, Erziehung gilt mehr als Wissensvermittlung und Leistung.

Er rühmt sich einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern, in vielen Punkten fühlt er sich in voller Übereinstimmung mit ihnen, wobei offenbleibt, ob er sich wirklichen Elternwünschen anpaßt, oder ob er im Bewußtsein seiner autonomen Stellung die Elternwünsche seinem Verhalten anpaßt. Die Übereinstimmung zwischen der eigenen Meinung und den Eltern zeigt sich bei ihm von allen Lehrern am stärksten.

In seiner Arbeit fühlt er sich eher als Künstler denn als Organisator. Modernen Erscheinungen steht er skeptisch bis ablehnend gegenüber.

In seiner Umgebung fühlt er sich wohl, trotz der Sorge, von einer bestimmten Gruppe seiner Umwelt, den Akademikern,

nicht sehr hoch eingeschätzt zu werden. Seine Maxime ist die Zufriedenheit. Zufrieden ist er mit seinem Gehalt genauso wie mit seiner beruflichen Laufbahn, mit seinen Heiratschancen ebenso wie mit seinem Kontakt zu den Mitbürgern. In seiner Selbstgenügsamkeit zeigt er kein Bedürfnis nach gesellschaftlichem Engagement, weder in gesellschaftlichen Vereinigungen noch in einer Partei. Mit Politik möchte er nichts zu tun haben, der Lehrer muß für ihn Neutralität bewahren, politische Erziehung für die Schüler hält er nicht für notwendig. So erscheint er konservativ, selbstgerecht und nicht frei von Vorurteilen.

622 Der Lehrer des Arbeiterwohngebietes

Ganz anders das Bild des Lehrers der A-Gruppe unserer Stichprobe. Auch er ist für Charaktererziehung wie für Erziehung ganz allgemein als Hauptaufgabe der Volksschule - ohne seinen Erziehungsauftrag allzuweit über seine Dienstzeit hinaus ausdehnen zu wollen -, aber er vergißt nicht, sich mit gleicher Energie für die Betonung der Leistung einzusetzen. Als weiteres wesentliches Anliegen der Schule sieht er die staatsbürgerliche Erziehung.

Er wirkt allen Anliegen gegenüber aufgeschlossen, Beschäftigung mit Literatur und Dichtung erscheint ihm für die Schüler der Volksschule ebenso wichtig wie politische Bildung und eine spätere Mitarbeit der Schüler im Staat. Er tritt verstärkt für moderne Erscheinungen unserer Zeit ein, so ist sein Urteil über das Schulfernsehen und den programmierten Unterricht positiver als das anderer Lehrer. Seine Ansichten sind fortschrittlicher, das zeigt sich in der Tolerierung von Modeerscheinungen genauso wie in der Einsicht in die Notwendigkeit des Entwicklungshelfers.

Mit den Eltern arbeitet er ebenso gut zusammen wie der Ma-Lehrer, ohne sich allerdings als Vertreter der Eltern

zu fühlen. Er ist am ehesten gewillt, sich in seinen schulischen Entscheidungen an der Erziehungswissenschaft zu orientieren. Einen Einfluß sozialer Schichtung auf Erziehungsverhalten lehnt er ab.

Er gibt offen zu, mit seinem Prestige unzufrieden zu sein, mit gleicher Offenheit spricht er von Belastungen durch staatliche Anordnungen, wobei er aber Kirchen und Eltern größeren Machtanspruch an die Schule zuschreibt als dem Staat. Er ist auch frei von den Hemmungen des Mittelstandslehrers, über Geld zu sprechen, er scheut sich nicht, seine Unzufriedenheit mit dem Gehalt zu äußern. In gesellschaftlichen Vereinigungen ist er stark engagiert.

Im ganzen wirkt er realistischer, fortschrittlicher, offener als der Lehrer in der M_a -Gruppe.

6.2.3 Der Lehrer in der Stadt

Nun zum Lehrer in der M_b -Gruppe unserer Stichprobe. Mag es an der Struktur seiner Umgebung liegen (größerer Anteil der Arbeiter als in M_a) oder gehört es zu seiner Eigenart, er hat manches mit dem Lehrer der A -Gruppe, vieles mit dem des M_a -Typs gemeinsam. Die Unterschiede zu den anderen Gruppen ergaben folgendes Bild:

Er tritt mit der geringsten Intensität für Charaktererziehung als Hauptaufgabe des Lehrers ein, auch die Erziehung allgemein wird von ihm nicht sehr stark betont.

Wie der M_a -Lehrer vertritt er die Autonomie der Schule, er spricht sich für eine erzieherische Verpflichtung auch außerhalb der Schule aus.

Mit den Eltern arbeitet auch er zusammen, obwohl er sich bei der für Eltern als Hauptaufgabe geltenden Vorbereitung für weiterführende Schulen in Gegensatz zu ihnen stellt. Jedoch fühlt er sich von allen Gruppen am stärksten als Vertreter der Eltern.

Durch viele ablehnende Stellungnahmen fällt er auf. So ist er gegen die Erziehungswissenschaft als Regulativ, gegen eine Erziehung zu politischem Engagement, gegen

Leistungsgruppen und Programmierten Unterricht in der Volksschule.

Im Staat sieht er eine die Schule stark beeinflussende Macht, durch die geforderten Verwaltungsarbeiten fühlt er sich in seiner Arbeit belastet.

Mit seinem Ansehen in der Bevölkerung ist er ebenso zufrieden wie mit seinem Einkommen. Eine Beteiligung in Organisationen und Verbänden sieht er weder als notwendig noch als erwünscht an.

Ein Gesamturteil muß bestätigen: Er hängt am wenigsten idealistischen Vorstellungen nach, er wirkt nüchtern, zurückhaltend.

6.2.4 Der Lehrer auf dem Lande

Auch die Lehrer unserer L-Gruppe zeigen einige Auffälligkeiten. Sie sind mit den Eltern unzufrieden, sie berichten auch nicht von guter Zusammenarbeit mit ihnen. Trotzdem fühlen sie sich in stärkerem Maße als Vertreter der Eltern als etwa die A-Lehrer.

Bei ihnen ist weder ein entschiedenes Eintreten für Erziehung noch eine Bevorzugung des Leistungsmoments in der Volksschule zu spüren. Ausgeprägt ist ihre gesellschaftsoffene Haltung, was sich einmal in der Bejahung gesellschaftlicher Ansprüche an die Schule zeigt, zum anderen in der eigenen gesellschaftlichen Betätigung, die sogar aktive Mitarbeit in politischen Parteien kennt. Sie fühlen sich in ihrer Umgebung anerkannt, nennen ihren gesellschaftlichen Kontakt zwar distanziert, jedoch sind sie in der Wahl ihrer Bekannten unbefangen, sie kennen keine sozialen Schranken.

Staatliche Anordnungen empfinden sie nicht als belastend, jedoch fühlen sie sich vielfach ungünstiger beurteilt als andere Lehrer. Der Staatsbeamte erfährt bei ihnen von allen Lehrern die geringste Achtung.

Die Lehrer unserer L-Gruppe scheinen am wenigsten von Vorurteilen belastet, sie sind natürlich und gesellschaftszugewandt.

6.3 Ein Blick auf die Hypothesen

Wir haben auf drei Ebenen Hypothesen aufgestellt: Einmal wurde behauptet, angepasstes Verhalten sei ein konstitutives Element des Lehrers, zum anderen gingen wir davon aus, daß Ansprüche des Staates und Erwartungen des Mittelstandes den Positionskern des Lehrers ausmachten, schließlich wurden noch einige spezielle Hypothesen über bestimmte Abhängigkeiten formuliert. Beginnen wir mit der Betrachtung der speziellen Hypothesen.

6.3.1 Die speziellen Hypothesen

Von den Annahmen, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis betreffen, wurden bisher die Korrelationen mit der Strenge des Lehrers unberücksichtigt gelassen. Zwischen der Erinnerung des Lehrers an die eigene Erziehung im Elternhaus oder in der Schule und der Einstellung zur Strenge ergab sich kein statistisch gesicherter Zusammenhang. Die Frage I/5 nach der eigenen Volksschulzeit war für den Vergleich kaum brauchbar, da nur 10 (!) von 172 Versuchspersonen angaben, während dieser Zeit eine nachsichtige Erziehung genossen zu haben. Während der Vergleich zwischen den Fragen I/6 und I/8 (Erziehung im Elternhaus und Selbsteinschätzung) fast keine Abweichungen von einer Zufallsverteilung ergab, zeichnete sich beim Korrelieren der Ergebnisse der Frage I/6 mit denen der Frage I/10 (Erziehung im Elternhaus - unentbehrliche Lehrereigenschaften) doch ein Zusammenhang ab: Lehrer, die ihre Erziehung im Elternhaus als streng in Erinnerung hatten, hielten die Strenge auch öfter für eine unentbehrliche Eigenschaft des Lehrers als die Lehrer, die ihre Eltern als nachsichtig bezeichnet hatten. Allerdings lag die Irrtumswahrscheinlichkeit hierbei knapp über 10%. Bei der Einschätzung der Eltern zeigten die Lehrer ein objektives Urteil oder besser: sie gaben Ansichten wieder, die auch andernorts bestätigt werden: Mittelstands-

eltern treten weniger für körperliche Strafen ein als Arbeiter und Bauern. Auch bei den Lehrern in Arbeiterwohngebieten wurde ein geringer Vorsprung an Strenge festgestellt.

Der Zusammenhang zwischen Lehreransicht und gedachter Elternmeinung zur Strenge konnte für die A- und M_a-Gruppe als statistisch gesichert gelten.

Eine weitere Hypothese bezüglich der Strenge des Lehrers, nämlich der Zusammenhang zwischen Einstellung zu den Schülern und Einstellung zum Staat, konnte nicht geprüft werden, da die Zahl der Lehrer, die sich als treue Staatsbeamte ausgaben, zu groß war, um die Zufriedenheit mit dem Staat als Variable für Vergleiche nehmen zu können. Es könnte hier schon fast von einer Konstanten gesprochen werden.

Bei Korrelationen mit der Einstellung des Lehrers zu den Eltern zeigte sich wieder ein unterschiedliches Bild in den Milieugruppen: In der L-Gruppe wurde der Zusammenhang von Unzufriedenheit mit den Eltern, mangelnder Zusammenarbeit und Gefühl des geringen Interesses der Eltern an der Schule deutlich.

Daß ein Zusammenhang angenommen werden kann zwischen der Beurteilung der Schüler und dem Interesse der Eltern an der Schule, wurde im Hinblick auf die Schüler-Leistung bereits berichtet (S. 196), auch die Erziehung der Schüler wird von den Lehrern, die mit den Eltern zufrieden sind, hoch eingeschätzt. Da hierzu keine Hypothese formuliert wurde, soll der Zusammenhang, der sich durch Korrelationszählung ergab, hier nachgetragen werden.

Den Werten der Tabelle 50 liegen die Antworten der Fragen II/1 und II/9 zugrunde.

Tab. 50: Korrelation zwischen Zufriedenheit des Lehrers mit den Eltern und Bewertung des Erziehungserfolgs

		Zufriedenheit mit d. Eltern		
		gut	schlecht od. teils-teils	Gesamt
Erziehungserfolg	Kinder sind gut erzogen	14	4	18
	Ki. sind nicht gut erzogen	9	16	25
Gesamt		23	20	43

$$2 I = 7,662$$

$$1\% > \alpha > 0,1\%$$

Zu den speziellen Hypothesen bezüglich der Aufgaben der Schule wurde bereits im Text Stellung genommen. Es sei daran erinnert, daß sich mit Ausnahme der Aufgaben Charaktererziehung und Vorbereitung für weiterführende Schulen eine Übereinstimmung von Eltern- und Lehrer-Meinung zeigen ließ.

Auch die Hypothese, daß ein Zusammenhang bestehe zwischen der Bewertung des Ansehens des Lehrerstandes und dem Gefühl der Anerkennung der eigenen Arbeit, kann aufrechterhalten werden. Die Kontingenztafel dafür soll ebenfalls als Beleg hier angeführt werden.

Tab. 51: Korrelation zwischen Prestige und Anerkennung der Arbeit des Lehrers

		Beurteilung des Ansehens (Frage IV/2)		Gesamt
		positiv	negativ	
Anerkennung der Arbeit (Frage IV/7)	ja	70	11	81
	nein	22	20	42
	Ges.	92	31	123

$$2I = 16,394$$

$$\alpha < 0,1\%$$

weitere Hypothesen zum Prestige des Lehrers wurden bereits besprochen: Besonders deutlich zeigte sich bei den Lehrern in Arbeitergebieten ein Zusammenhang von Unzufriedenheit mit dem Ansehen und mit dem Gehalt. Das Gefühl der Anerkennung war in der Mittelstandsgegend mit einem freundschaftlichen Kontakt zur Umwelt verbunden, dagegen fanden wir in Landgebieten die Angabe eines distanziierten Kontaktes trotz hohem Prestige. Allerdings läßt sich die bei Frage IV/13 von den Landlehrern geäußerte Distanz zur Umwelt durch die Angabe des Bekanntenkreises (Frage IV/14) bezweifeln, so daß auch diese Hypothese (hohes Ansehen ist verbunden mit freundschaftlichem Kontakt zur Umwelt) aufrechterhalten werden darf.

Für die Hypothese, die Übernahme von gesellschaftlichen Funktionen stehe in Übereinstimmung mit den Wünschen der Umgebung, ließ sich keine statistische Bestätigung ermitteln, da die Zahl der Lehrer, die einen solchen Wunsch verneinten, zu klein war. Es sei aber darauf hingewiesen, daß nur in den Städten die Lehrer überwogen, die sich bewußt in Gegensatz zum Wunsch nach gesellschaftlicher Betätigung stellten. Es deutete sich also eine Bestätigung dafür an, daß sich die Stadtlehrer einer Übernahme von Funktionen in gesellschaftlichen Vereinigungen entziehen, obwohl ihnen der Wunsch der Allgemeinheit bewußt ist, während die übrigen Lehrer weitgehend diesen Erwartungen entsprechen.

Auch die Korrelation zwischen gesellschaftlicher Anerkennung und der Zufriedenheit mit dem Beamtenstatus konnte nicht überprüft werden, weil sich - wie bereits ausgeführt wurde - die Zufriedenheit des Lehrers mit dem Staat als Konstante erwies.

Haben wir bei der Betrachtung der speziellen Hypothesen weitgehend Bestätigung der Annahmen gefunden - sofern es nach den vorliegenden Daten möglich war -, so müssen wir uns nun den als hauptsächlich bestimmend angenommenen

Faktoren zuwenden: den Forderungen des Staates und den Erwartungen des Mittelstands.

6.32 Die Hauptthesen

Auf die durchgängige Achtung des Lehrers vor dem Staat wurde bereits des öfteren verwiesen. Nur die Lehrer in den ländlichen Gebieten wichen etwas vom Bild des treuen Staatsdieners ab. Die von Kob festgestellte Erscheinung, Lehrer in Arbeiterwohngebieten würden im Verhältnis zu den Eltern stärker den Staatsbeamten hervorkommen als die Lehrer im Mittelstandsgebiet,⁽¹⁾ ließ sich in unserer Untersuchung nicht klar nachweisen, da die allgemeine Zufriedenheit mit dem Staat von unseren Versuchspersonen zu stark betont wurde, doch fühlten sich die A-Lehrer weniger als Vertreter der Eltern als die Mittelstands-Lehrer.

Auffällig war, daß die Lehrer ihre positive Einstellung zum Staat auf Befragen verleugnen. Auf die Frage, wonach sich der Lehrer richten solle (Frage III/11), nannten nur 16% aller Versuchspersonen den Staat, aber 84% fanden die verbindlichen Richtlinien des Staates in Ordnung. (Frage V/5)

Eine ähnliche Diskrepanz ergab sich bei der Einstellung zu den Eltern: Weniger als 10% der Versuchspersonen gaben an, sich nach dem Elternwillen zu richten, und doch konnten wir in zahlreichen Einzelfällen eine Übereinstimmung von Lehrermeinung und gedachten Elternwünschen feststellen.

Die Stellung des Lehrers zu Mittelstandserwartungen wird besonders deutlich bei der Frage nach der Anpassung an gesellschaftliche Forderungen. Wie bereits als Hypothese angenommen, wiesen die Lehrer Gruppenansprüche an die Schule mit Entschiedenheit zurück, an der Spitze die Lehrer des Mittelstandsgebietes, eine Ausnahme machten die Land-lehrer. Eine solche Ablehnung wurde als Mittelstands-

(1) Kob, J. (1963) a.a.O. S. 107

forderung zur Erhaltung der augenblicklichen Verhältnisse geschildert.

Auch zu den modernen Arbeitstugenden fanden wir kaum eine zustimmende Haltung bei den Lehrern. Denn Bejahung des Fachlehrersystems von den Lehrern, die wegen ihres Alters Schwierigkeiten mit dem Turnunterricht haben, kann wohl kaum als positive Einstellung zum Prinzip der Spezialisierung gewertet werden. Bei der allgemeinen Ablehnung zeigten sich hier die Lehrer des Arbeiterwohngebietes am fortschrittlichsten. Unsere Hypothese, Lehrer würden der Mittelstandserwartung auf Erhaltung des status quo nachkommen, indem moderne, bisher gepflegte Gewohnheiten gefährdende Arbeitstugenden abgelehnt werden, erscheint damit ebenfalls bestätigt.

wenn Ansprüche des Staates, der Eltern, der modernen Arbeitswelt, Ansprüche von gesellschaftlichen Gruppen offiziell abgelehnt werden, was bleibt dann für das Idealbild der Schule? Eine Stätte der Charaktererziehung, in der alles auf das Wohl des Kindes ausgerichtet ist? Verläßt sich der Lehrer also auf die Pädagogik? (Denn diese Begriffe wurden lange in der pädagogischen Literatur kultiviert.) Doch mit Erstaunen muß die Ablehnung auch der Erziehungswissenschaft als Regulativ registriert werden. Was bleibt, ist ein vordergründiges Beharren auf schulischer Autonomie, verbunden mit einer Hilflosigkeit, wenn nach der Legitimation gefragt wird. Zur Charakterisierung dieser Haltung soll nochmals daran erinnert werden, daß der Wunsch der Eltern nach Vorbereitung für weiterführende Schulen abgelehnt wurde, als wäre das Verlassen der Volksschule dem Wohl des Kindes abträglich, während sich der Lehrer um Charaktererziehung bemüht, obwohl er glaubt, daß die Eltern dies gar nicht von ihm erwarten.

Betrachten wir das recht unterschiedliche Bild, das wir in den Milieugruppen von Lehrer gewonnen haben, dann kann in Hinblick auf Loppers Forderung nach Falsifizierbarkeit

einer Theorie (1) gesagt werden: Es gelang nicht, unsere Hauptthese von der Anpassung des Lehrers zu falsifizieren, sie darf weiter aufrechterhalten werden.

Ohne einen Kausalzusammenhang von Milieueinflüssen und Lehrereinstellung als bewiesen annehmen zu wollen - denn es könnte auch sein, daß Lehrer mit fixierten Einstellungen erst in das Gebiet streben, in dem sie ihre Überzeugungen am besten verwirklicht sehen (was sich bei näherer Betrachtung freilich als rein gedankliche Konstruktion erweisen würde) -, ist die Tatsache der unterschiedlichen Einstellungen der Lehrer doch nicht zu leugnen. Sie spricht für eine sozialisierende Wirkung der Umgebung auch auf den Lehrer und - was bedeutender ist - auf die Einstellung zu seinen beruflichen Aufgaben.

64. Ausblick

Da eine Theorie eine gewisse prognostische Relevanz besitzen soll, darf zum Schluß gefragt werden, welches Ziel die vorliegende Arbeit verfolgte. Wozu kann z.B. die Erkenntnis dienen, daß der Lehrer im Arbeiterwohngebiet anders denkt als der in der Kleinstadt, daß sich der Lehrer den Forderungen auf Erhaltung des status quo anpaßt, daß er bevorzugt im Mittelstandsgebiet so viele Züge konservativen Verhaltens zeigt?

Zunächst muß festgestellt werden, daß der Lehrer, wie er sich in unserer Untersuchung dargestellt hat, besonders der "Mittelstandslehrer" mit seiner offenen Ablehnung gesellschaftlicher Forderungen unter Berufung auf schulische Eigenständigkeit, weder geneigt noch fähig scheint, zu irgendeiner Änderung in unserer Schule, in unserem Erziehungssystem, etwas beizutragen. Ohne ein politisches Bekenntnis ablegen zu wollen, muß aber die Notwendigkeit von Änderungen in unserem Schulwesen anerkannt werden.

(1) Popper, K.R.: Logik der Forschung, Tübingen²1966

4um zweiten kann von dem hier gezeichneten Lehrer in seiner Zufriedenheit - um nicht zu sagen Selbstgerechtigkeit - auch nicht erwartet werden, daß er sein erzieherisches Handeln kritisch durchdenkt und stets neu in Frage stellt. Auch hierfür ergibt sich aber eine Notwendigkeit - gerade für das hochgepriesene Wohl des Kindes -, denn recht verstandene Enkulturationshilfe in der Bedeutung, den Heranwachsenden zu befähigen, den Erfordernissen des Lebens gewachsen zu sein, heißt heute mehr und mehr, die Forderung nach kritischer Reflexion ernst zu nehmen. Auch auf die Gefahr hin, zum Schluß in Pathos zu verfallen, muß gesagt werden, daß Anpassung an gesellschaftliche Forderungen nicht bedeutet, die Schule müsse den Jugendlichen an die Gesellschaft ab- oder gar ausliefern, sondern sie hat ihn mit Werkzeugen zur Lebensmeisterung auszustatten. Das wichtigste Werkzeug aber dürfte die Fähigkeit zu kritischer Reflexion sein.

Um den beabsichtigten Ausblick nicht in der Erkenntnis sich erschöpfen zu lassen, daß für diese Aufgaben unsere Lehrer nicht geeignet seien, daß sich also in der Schule lange nichts ändern wird, soll noch ein mir gangbar erscheinender Weg gezeigt werden: Die Lehrer bedürfen der Aufklärung. 4weiterlei muß ihnen zunächst bewußt gemacht werden: einmal, daß sie "im Atomzeitalter" noch immer "mit den alten pädagogischen Flinten schießen" (1), zum anderen, daß ihre schulische Subkultur, die sich auf nichts so recht begründen läßt, doch in starkem Maße anfällig ist für Umwelteinflüsse.

Zu solcher Aufklärung hoffe ich mit vorliegender Arbeit etwas beigetragen zu haben.

(1) Bericht über die Studientagungen der Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieher in Deutschland, in Berlin-Spandau: Der Standort des Erziehers inmitten der geistigen Auseinandersetzungen der Gegenwart, Sonderdruck der Zeitschrift Neues Werden, 1956, S. 5

Literaturverzeichnis

1. Aibauer, R.B.:
Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des
Schülers, Regensburg 1954
2. Amendt, G. (Hrsg.):
Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den
Schulen? Reinbek 1968, rororo aktuell, Nr. 1153
3. Bachmair, G.:
Einstellungen von Schülern zu Lehrern und Unter-
richtsfächern, Unveröffentlichte Dissertation,
Pädagogisches Institut der Universität Erlangen-
Nürnberg 1969
4. Banton, M.:
Roles. An Introduction to the Study of Social Re-
lations. Concepts and Research, New York 1966
5. Baumann, H.W.:
Probleme einer Typologie des Lehrers, hektogr.
Dissertation, Göttingen 1959
6. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnen-Verband, Bezirks-
verband Oberpfalz (Hrsg.):
Handbuch der oberpfälzischen Volksschulen, Stand
März 1967, Regensburg 1967
7. Bayerisches Statistisches Landesamt:
Bayerische Gemeinde-Statistik 1960/61, Teil 1:
Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Ergebnisse der
Volks- und Berufszählung 1961, Band A, Heft 231 a
der Beiträge zur Statistik Bayerns
8. Bayerisches Statistisches Landesamt:
Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern, Schuljahr
1967/68, Stand 2. Okt. 1967, in: Statistische Be-
richte, Nr. 238, 20. Mai 1968
9. Beck, W.:
Grundzüge der Sozialpsychologie, München 1960³

10. Becker, H.:
Kulturpolitik und Schule, Probleme der verwalteten Welt, Schriftenreihe: Fragen an die Zeit II, hrsg. von Th. Eschenburg, Stuttgart 1956
11. Bednarik, K.:
Die Lerngesellschaft. Das Kind von heute - der Mensch von morgen, Wien, München 1966
12. Bericht über die Studententagungen der Arbeitsgemeinschaft evangelischer Erzieher in Deutschland, in Berlin-Spandau 1956:
Der Standort des Erziehers inmitten der geistigen Auseinandersetzungen der Gegenwart, Sonderdruck der Zeitschrift Neues Werden
13. Bernfeld, S.:
Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Reihe: Theorie 2 des Suhrkamp-Verlags, Frankfurt 1967
14. Bernstein, B.:
Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 52 - 79
15. Bernstein, B.:
Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process, in: D. Hymes (Hrsg.): Language and Learning in Culture and Society, New York 1964, S. 251 - 263
16. Blankertz, H.:
Die Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1967
17. Blöschl, L.:
Kullbacks 2I-Test als ökonomische Alternative zur χ^2 -Probe, in: Psychologische Beiträge, IX. Band, 1966, S. 379 - 393
18. Bollnow, O.F.:
Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959²

19. Bolte, K.M.:
Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung
über Berufsprestige und Berufsmobilität, Stuttgart
1959
20. Bolte, K.M., D. Kappe, F. Neidhardt:
Soziale Schichtung, Reihe B der Beiträge zur Sozial-
kunde: Struktur und Wandel der Gesellschaft, Opla-
den 1966
21. Bolte, K.M.:
Deutsche Gesellschaft im Wandel, Veröffentlichungen
der Akademie für Wirtschaft und Politik, Hamburg,
Opladen 1967²
22. Brezinka, W.:
Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Vor-
schläge zur Abgrenzung, in: Zeitschrift für Pädago-
gik, 14 (1968) 4, S. 317 - 334 und 14 (1968) 5,
S. 435 - 475 (Fortsetzung)
23. Brim, O.G.Jr.:
Soziologie des Erziehungswesens, Pädagogische For-
schungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts,
Nr. 24, Heidelberg 1963
24. Brim, O.G.Jr., S. Wheeler:
Socialization After Childhood: Two Essays, New York
1966
25. Bronfenbrenner, U.:
Socialization and Social Class Through Time and
Space, in: E.E. Macoby, T.M. Newcomb, E.L. Hartley
(Hrsg.): Readings in Social Psychology, New York
1958³
26. Brookover, W.B.:
Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erzie-
hung, in: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule,
Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie
und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959,
S. 173 - 200
27. Brookover, W.B.:
A Sociology of Education, New York 1964²

28. Buber, M.:
Dialogisches Leben. Gesammelte philosophische und
pädagogische Schriften, Zürich 1947
29. Buber, M.:
Reden über Erziehung, Heidelberg 1962
30. Bungardt, K.:
Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines
Standes. (Ein Versuch), Frankfurt 1959
31. Caselmann, Chr.:
Wesensformen des Lehrers, Versuch einer Typologie,
Stuttgart 1953²
32. Castner, Th.:
Schüler im Autoritätskonflikt. Eine empirische Unter-
suchung zu der Frage "Was halten die Schüler von der
älteren Generation?" Schriftenreihe: Aktuelle Pädago-
gik, Darmstadt 1969
33. Christensen, H.T. (Hrsg.):
Handbook of Marriage and the Family, Chicago 1964
34. Claessens, D.:
Familie und Wertsystem. Eine Studie zur zweiten
sozio-kulturellen Geburt des Menschen, Berlin 1962
35. Claessens, D.:
Rolle und Verantwortung, in: Soziale Welt, 14 (1963)
1, S. 1 - 13
36. Claessens, D.:
Rolle und Macht, Grundfragen der Soziologie, Band 6,
München 1968
37. Clauss, G., H. Ebner:
Grundlagen der Statistik, für Psychologen, Pädagogen
und Soziologen, Berlin 1967
38. Cohen, A.K.:
Kriminelle Jugend, rde Nr. 121, Reinbek 1961

39. Copei, F.:
Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg
1950
40. Dahlke, H.O.
Values in Culture and Classroom. A Study in the
Sociology of the School, New York 1958
41. Dahrendorf, R.:
Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Men-
schen, Reihe: Recht und Staat in Geschichte und
Gegenwart, Heft 232, Tübingen 1961
42. Dahrendorf, R.:
Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte,
Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen
Rolle, Köln/Opladen 1964⁴
43. Dahrendorf, R.:
Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, Mün-
chen 1965
44. Der Junglehrer, Monatsschrift der Arbeitsgemeinschaft
Bayerischer Junglehrer im BLLV, 12 (1969) 3
45. Dern, K.:
Die geistige Grundhaltung des Lehrers, Bad Homburg
1956
46. Deutscher Industrie- und Handelstag:
Salzpräzeln, Luftbalons und Ohrgehmusik. Was Volks-
schüler in die Lehre mitbringen. Der DIHT-Test
und sein Echo in der Presse, Beuel 1967
47. Dewey, J.:
Demokratie und Erziehung, Braunschweig 1949²
48. Dieckmann, J., P. Lorenz:
Spezialisierung im Lehrerberuf, Heidelberg 1968
49. Diederich, J.:
Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen
Zeitschriften, Untersuchungen zum in- und ausländi-
schen Schulwesen, Band 2, hrsg. vom Deutschen Institut
für Internationale Pädagogische Forschung, Weinheim
1967

50. Döring, W.O.:

Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Leipzig
1925

51. Eisenstadt, S.N.:

Von Generation zu Generation. Altersgruppen und
Sozialstruktur, München 1966

52. Eisermann, W.:

Über das Selbstverständnis des Lehrers, in: Ham-
burger Lehrerzeitung, 15 (1962) 9, S. 308 - 311

53. Ellwein, Th.:

Das Bild des Volksschullehrers, in: Die deutsche
Schule, 51 (1959) 12, S. 535 - 545

54. Ellwein, Th.:

Was geschieht in der Volksschule? Berlin, Biele-
feld 1960

55. Emnid-Institut, Bielefeld:

Emnid-Informationen, 18 (1966) 33

56. Emnid-Institut, Bielefeld:

Emnid-Informationen, 20 (1968) 11/12

57. Empfehlungen des Strukturausschusses für den Ausbau
der Pädagogischen Hochschulen in Bayern, München
1969

58. Faber, W. (Hrsg.):

Pädagogische Kontroversen 1, München 1969

59. Feigel, K., E. Keitel:

Bayerische Landesvolksschulordnung, mit Volks-
schulgesetzen und anderen amtlichen Bestimmungen,
München 1959

60. Fischer, A.:

Leben und Werk, hrsg. von K. Kreitmair und J. Dolch,
Band 2: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Be-
rufserziehung, München 1950;
Band 5/6: Pädagogische Psychologie und Schulreform,
München 1957

61. Fischer, K.:
Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes,
1. Band: Vom Ursprunge der Volksschule bis 1790,
2. Band: 1790 - Gegenwart (1892), Hannover 1892
62. Fischer, W.:
Der Erzieher im Urteil der Jugend, in: Pädagogische
Rundschau, 9 (1954/55) 6, S. 256- 263
63. Flitner, A.:
Die Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Pädago-
gische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-
Instituts, Nr. 9, Heidelberg 1959²
64. Flitner, W.:
Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg
1941
65. Flitner, W.:
Vom Stand des Lehrers, in: Die deutsche Schule,
50 (1958) 1, S. 2 - 6
66. Flitner, W. und G. Kudritzki (Hrsg.):
Die deutsche Reformpädagogik, Band I: Die Pioniere
der pädagogischen Bewegung, Düsseldorf und München
1961
67. Freyer, H.:
Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1955
68. Freyer, H.:
Gesellschaft und Kultur, in: Die Welt von heute,
10. Band der Propyläen-Weltgeschichte, hrsg. von
G. Mann, Berlin, Frankfurt, Wien 1961, S. 499 - 591
69. Frinks, K.:
Die Sozialgestalt des Volksschullehrers, Festschrift
zur Hundertjahrfeier des Dresdner Lehrervereins,
Dresden 1933
70. Froese, L.:
Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft,
Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, 2. ver-
änderte und erweiterte Auflage der Schrift: Schule
und Gesellschaft, Weinheim und Berlin 1967

71. Gahlings, I.:

Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände. Ein Beitrag zur Verbandssoziologie und zur Soziologie der Lehrerschaft, Schriftenreihe: Schule in Staat und Gesellschaft, Berlin-Spandau 1967

72. Gahlings, I., E. Moering:

Die Volksschullehrerin, Sozialgeschichte und Gegenwartslage, Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens, hrsg. von E. Lemberg, Band 2, Heidelberg 1961

73. Geiger, Th.:

Die Klassengesellschaft im Schmelztiegel, Köln und Hagen 1949

74. Geiger, Th.:

Soziale Umschichtungen in einer dänischen Mittelstadt, Kopenhagen 1951

75. Geiger, Th.:

Die Gesellschaft zwischen Pathos und Nüchternheit, Kopenhagen 1960

76. Geiger, Th.:

Demokratie ohne Dogma, München o.J.

77. Gerdes, G.:

... was wir tun müssen, um überleben zu können, ketzerische Gedanken, in: Hamburger Lehrerzeitung, 15 (1962) 1, S. 9 - 12

78. Glaser, H. (Hrsg.):

Das Nürnberger Gespräch 1967, Erkennen und Handeln - Gegenwart und Zukunft der deutschen Gesellschaft, Freiburg i. Br. 1967

79. Glass, D.V. und R. König (Hrsg.):

Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1961

80. Goode, W.J.:
Die Struktur der Familie, Köln und Opladen 1960,
(3. Aufl. 1967)
81. Goode, W.J.:
Soziologie der Familie, Grundfragen der Soziologie,
Band 8, München 1967
82. Goslin, D.A.:
The School in Contemporary Society, Glenview, Ill.
1965
83. Grambs, J.D.:
Schools, Scholars and Society, Foundations of Educa-
tion Series, Englewood Cliffs 1952
84. Grambs, J.D.:
Roles of the Teacher, Chapter 6, in: The Teacher's
Role in American Society, 14. Jahrbuch der John
Dewey Society, Lindley J. Stiles 1957
85. Gronau, H.:
Die soziologische Rollenanalyse, Stuttgart 1965
86. Groothoff, H.H.:
Vom rechten Selbstverständnis des Lehrers als eines
politischen Erziehers, Braunschweig 1957
87. Gross, N., W.S. Mason and A.W. McEachern:
Explorations in Role Analysis, New York 1958
88. Guthmann, J.:
Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte.
Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein. Seine
Geschichte, Band II, München 1961
89. Hahne, H.:
Als Lehrer heute, Düsseldorf 1963
90. Hammelsbeck, O.:
Lehrer und Erzieher in unserer Zeit, in: Die Sammlung,
12 (1957), S. 169 - 177
91. Hare, A.P., E.F. Borgatta, R.F. Bales (Hrsg.):
Small Groups, New York 1966

92. Hartley, E.L. und R.E. Hartley:
Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955
93. Haug, H.J., H. Maessen:
Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer,
Frankfurt 1969, Fischer-Bücherei Nr. 1013
94. Havighurst, R.J. and B.L. Neugarten:
Society and Education, Boston 1967³, (1. Aufl. 1957)
95. Heckel, H., P. Seipp:
Schulrechtskunde, Berlin, Neuwied, Darmstadt 1957
96. Heintz, P. (Hrsg.):
Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959
97. Hentig, H.v. (Hrsg. u. Übers.):
Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung. Eine amerikanische Besinnung auf die Maßstäbe eines modernen Bildungswesens, Stuttgart 1960
98. Hentig, H.v.:
Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968
99. Herskovits, M.J.:
Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology, New York 1951⁵ (1. Aufl. 1948)
100. Hoffmann, A.:
Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und SPD. Eine pädagogische Analyse ihrer Entwicklung von 1945 - 1965, Dissertation, Erlangen 1968
101. Hofstätter, P.R.:
Das Denken in Stereotypen, Vortragsreihe der niedersächsischen Landesregierung zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Niedersachsen, Heft 15, Göttingen 1960

102. Hollingshead, A.B.:
Elmtown's Youth. The Impact of Social Classes on
Adolescents, New York 1961
103. Homans, G.C.:
Theorie der sozialen Gruppe, Köln und Opladen 1965²
104. Horn, H.:
Volksschullehrernachwuchs, Untersuchungen zur Quantität und Qualität, Studien zur pädagogischen Psychologie, Band 4, hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Weinheim, Berlin, Basel 1968
105. Huizinga, J.:
Im Schatten von morgen. Eine Diagnose des kulturellen Leidens unserer Zeit, Bern - Leipzig 1936²
106. Huxley, J.:
Der Mensch in der modernen Welt, Nürnberg 1950
107. Imhof, B.:
Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf, Dissertation, Zug (Schweiz) 1961
108. Imhof, B.:
Die Prägung der Lehrerpersönlichkeit im Berufsalltag, in: Schule und Psychologie, 10 (1963) 9, S. 157 - 262 und 10 (1963) 10, S. 300 - 309 (Forts.)
109. Janda, K.:
Zusammenarbeit bei Handelskammern und allgemeinbildenden Schulen in Bayern, in: L. Kiehn, G. Möltenberg, E. Schrewe: Wirtschaft und Schule, Lebendige Wirtschaft, Veröffentlichungen der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, Band 3, Darmstadt 1954
110. Jaspers, K.:
Der philosophische Glaube, München 1948
111. Kätsch, S.:
Teilstrukturen sozialer Differenzierung und Nivellierung in einer westdeutschen Mittelstadt, Aufwandsnormen und Einkommensverwendung in ihrer sozialen Schichtung, Köln/Opladen 1965

112. Kamp, F.:
Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers, Dissertation, Köln 1964
113. Keilhacker, M.:
Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler.
Eine experimentelle Untersuchung, Freiburg 1932
114. Keilhacker, M.:
Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft, Stuttgart 1964
115. Kerschensteiner, G.:
Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, München, Stuttgart 1959⁷
116. Key, E.:
Das Jahrhundert des Kindes, Berlin (34. - 36. Aufl.) 1926
117. Kiehn, L., G. Möllenberg, E. Schrewe:
Wirtschaft und Schule, Schriftenreihe: Lebendige Wirtschaft, Veröffentlichungen der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, Band 3, Darmstadt 1954
118. Klafki, W., G. Kiel, J. Schwertfeger:
Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Nr. 27, Heidelberg 1964
119. Kluth, H.:
Sozialprestige und sozialer Status, Stuttgart 1957
120. Kob, J.:
Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule. Eine soziologische Leitstudie, Reihe: Weltbild und Erziehung, Nr. 21, Würzburg 1958

121. Kob, J.:

Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. Die Erzieherrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern, in: P. Heintz (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 91 - 107

122. Kob, J.:

Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963

123. König, R.:

Materialien zur Soziologie der Familie, Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, Band 1, Bern 1946

124. König, R.:

Soziologie heute, Zürich 1949

125. König, R.:

Grundformen der Gesellschaft: Die Gemeinde, Hamburg 1958

126. König, R. (Hrsg.):

Das Interview. Formen, Technik, Auswertung, Praktische Sozialforschung 1, Köln, Berlin 1966⁵

127. Kohn, M.L.:

Social Class and the Exercise of Parental Authority, in: American Sociological Review, 24 (1959) 3, S. 352 - 366

128. Kratzsch, E.H., W. Vathke, H. Bertlein:

Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Reihe: Studien zur Soziologie des Bildungswesens, Band 3, Weinheim 1967

129. Lange, M.G.:

Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Mit einer Einleitung von A.R.L. Gurland, Schriften des Instituts für Politische Wissenschaft, Band 3, Frankfurt 1954

130. Lazarsfeld, P. and Th. Wagner:
The Academic Mind: Social Scientists in a Time of
Crisis, Glencoe, Ill. 1958
131. Lemberg, E.:
Zur Soziologie des Lehrers, in: Mitteilungen und
Nachrichten der Hochschule für Internationale Päd-
agogische Forschung, 1959, Nr. 21, S. 2 - 15
132. Lemberg, E.:
Empirische pädagogische Forschung in der Bundes-
republik Deutschland, in: Mitteilungen und Nach-
richten des Deutschen Instituts für Internationale
Pädagogische Forschung, 1968, Nr. 50, S. 1 - 22
133. Lempert, W.:
Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie,
Reihe: Göttinger Abhandlungen zur Soziologie unter
Einschluß ihrer Grenzgebiete, Band 7, Stuttgart 1962
134. Lewin, K., R. Lippitt and R.K. White:
Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally
Creates, Social Climates, in: Journal of Social
Psychology, 10 (1939), S. 271 - 299
135. Lieberman, M.:
Education as a Profession, Prentice-Hall 1956
136. Linton, R.:
The Study of Man, New York 1936
137. Litt, Th.:
Individuum und Gemeinschaft, Leipzig und Berlin 1924
(2. völlig neu bearb. Auflage)
138. Litt, Th.:
Pädagogik und Kultur, hrsg. von F. Nicolini, Bad
Heilbrunn 1965
139. Loch, W.:
Die Destruktion des Lehrens durch den 'Nur-Lehrer',
in: Pädagogische Arbeitsblätter, 13 (1961) 2,
S. 49 - 62

140. Loch, W.:
Die Funktionen der Schule in der modernen Gesellschaft, in: Glaser, H. (Hrsg.): Das Nürnberger Gespräch 1967, Erkennen und Handeln - Gegenwart und Zukunft der deutschen Gesellschaft, Freiburg i. Br. 1967, S. 99 - 103
141. Loch, W.:
Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik, in: Bildung und Erziehung 21 (1968) 3, S. 161 - 178
142. Loch, W.:
Zur Vorgeschichte des pädagogischen Begegnungsbegriffs, in: W. Faber (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen 1, München 1969, S. 13 - 48
143. Lüscher, K.:
Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968
144. Lütken, Ch.:
Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: P. Heintz: Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 22 - 39
145. Luhmann, N.:
Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964
146. Mangold, W.:
Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung, Reihe: Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 9, Frankfurt 1960
147. Marbach, F.:
Theorie des Mittelstands, Bern 1942
148. Mayntz, R.:
Die moderne Familie, Stuttgart 1955

149. Mayntz, R.:
Gedanken und Ergebnisse zur empirischen Feststellung sozialer Schichten, in: Soziologie der Gemeinde, hrsg. von R. König, Sonderheft 1 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1956, S. 79 - 104
150. Mayntz, R.:
Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde, Stuttgart 1958
151. Mead, G.H.:
Mind, Self and Society, Chicago 1934
152. Merton, R.K.:
The Role-Set: Problems in Sociological Theory, in: British Journal of Sociology, 8 (1957), S. 106 - 120
153. Merton, R.K.:
Social Theory and Social Structure, New York 1965
154. Messner, J.:
Das Naturrecht, Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik, Innsbruck, Wien, München 1960⁴
155. Meyer-Dinkgräfe, W.:
Der Lehrerstand. Berufspsychologische Erhebungen und Untersuchungen, Göttingen 1928
156. Mietzel, G.:
Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf. Eine sozialpsychologische Untersuchung, Braunschweig 1967
157. Mollenhauer, K.:
Anpassung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 7 (1961), S. 347 - 362
158. Mollenhauer, K.:
Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: Die deutsche Schule, 54 (1962) 10, S. 463 - 475

159. Mollenhauer, K.:
Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen,
München 1968
160. Montessori, M.:
Die Selbsterziehung des Kindes, Berlin 1923
161. Moreno, J.L.:
Die Grundlagen der Soziometrie, Wege zur Neu-
ordnung der Gesellschaft, Köln und Opladen 1967²
162. Moore, H. und G. Kleining:
Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten
in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Sozio-
logie und Sozialpsychologie, 12 (1960), S. 86 - 119
163. Müller, J.:
Ländliche Soziologie - eine Hilfe für den Lehrer
der Landschule, in: Die deutsche Schule, 54 (1962)
10, S. 476 - 486
164. Müller, L.:
Vorstellungen vom Lehrerberuf, Studien zur Pädago-
gischen Psychologie, Band 5, hrsg. vom Deutschen
Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Weinheim, Berlin 1968
165. Muhler, E.:
Die Soziallehre der Päpste, München 1958³
166. Muth, J.:
Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Ar-
beitswelt, Essen 1964²
167. Muth, J.:
Schülersein als Beruf, Heidelberg 1966
168. Natorp, P.:
Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen
Vorlesungen, Marburg 1905
169. Natorp, P.:
Philosophie und Pädagogik, Marburg 1909
170. Natorp, P.:
Sozialpädagogik, Stuttgart 1920⁴

171. Neboisa, M.:

Die Lehrerin im Dorfe. Eine Untersuchung ihrer Arbeits- und Lebenswirklichkeit mit besonderer Berücksichtigung der oberbayerischen Verhältnisse, Bad Heilbrunn 1960

172. Newcomb, Th.M.:

Sozialpsychologie, Meisenheim/Glan 1959

173. Noelle, E.:

Umfragen in der Massengesellschaft, Einführung in die Methoden der Demoskopie, Reinbek 1963 (rde 177/178)

174. Oerter, R.:

Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1968³

175. Park, R.E.:

Human Migration and the Marginal Man, in: American Journal of Sociology, 33 (1927/28), S. 881 - 893

176. Parsons, T.:

The Social System, Glencoe, Ill. 1951

177. Pfanzagl, J.:

Allgemeine Methodenlehre der Statistik, Band I: Elementare Methoden unter besonderer Berücksichtigung der Anwendungen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Berlin 1966³,
Band II: Höhere Methoden unter besonderer Berücksichtigung der Anwendung in Naturwissenschaft, Medizin und Technik, Berlin 1962

178. Piaget, J.:

Psychologie der Intelligenz, Zürich 1946²

179. Polack, R.:

Was dem Lehrerstande und der Schule noch fehlt, Sammlung pädagogischer Vorträge, X. Band, Heft 1/2, Bonn, Berlin, Leipzig o.J.

180. Popper, K.R.:

Logik der Forschung, Tübingen 1966²

181. Priesemann, G.:

Die höhere Schule - von innen gesehen, Göttingen
1964

182. Rahmenplan für die Glaubensunterweisung, mit Plänen
für das 1. - 10. Schuljahr, hrsg. von den katholi-
schen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen
Katecheten-Verein, München 1967

183. Rahner, K., V. Vorgrimler:

Kleines Konzilskompendium. Alle Konstitutionen,
Dekrete und Erklärungen des Zweiten Vaticanums in
der bischöflich beauftragten Übersetzung, Freiburg,
Basel, Wien 1967 (2. erg. Aufl.)

184. Recum, H.v.:

Nachwuchsprobleme des Volksschullehrerberufs in
Schleswig-Holstein, in: Soziale Welt, 6 (1955)
2/3, S. 153 - 165

185. Recum, H.v.:

Soziale Strukturwandlungen des Volksschullehrer-
berufs: Vom Aufstiegsberuf zum Mangelberuf, in:
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsycho-
logie, 7 (1955), S. 574 - 579, (zit. als 1955 a)

186. Recum, H.v.:

Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in:
Soziologie der Schule, hrsg. von P. Heintz, Son-
derheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und
Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 108 -
119

187. Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 1. mit
9. Schülerjahrgang, vom 10. Juli 1966, hrsg. vom
Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und
Kultus, München 1966

188. Riesman, D., R. Denney, N. Glazer:

Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlun-
gen des amerikanischen Charakters. Mit einer Ein-
führung in die deutsche Ausgabe von H. Schelsky,
Reinbek 1962, 46. - 50. Tausend

189. Roeder, P. M.:

Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein, Marburger Forschungen zur Pädagogik, Band 1, Weinheim und Berlin 1968

190. Roeder, P.M.:

Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: Sprache und Erziehung, hrsg. von O.F. Bollnow, 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 53 - 68

191. Röhrs, H. (Hrsg.):

Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Akademische Reihe, Auswahl repräsentativer Texte, Frankfurt 1964

192. Rolff, H.G.:

Sozialisation und Auslese durch die Schule, Gesellschaft und Erziehung, Teil VII, Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien, Nr. 40, Heidelberg 1967

193. Rosensträter, H.:

Zum Wandel der Rolle des Volksschullehrers, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 44 (1968) 3, S. 277 - 283

194. Rumpf, H.:

Die Misere der höheren Schule. Erfahrungen, Beobachtungen, Vorschläge, Neuwied, Berlin 1966

195. Rumpf, H.:

40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig 1966²

196. Rumpf, H.:

Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule, Essen 1966

197. Ruppert, H.:
Soziale Beziehungen und Sozialerziehung in der
Schulklasse, in: Ganzheitliche Bildung, 10 (1959),
S. 353 - 368
198. Scharmann, Th. (Hrsg.):
Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Der
Mensch als soziales und personales Wesen, Band II,
Stuttgart 1966
199. Schelsky, H.:
Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart,
Dortmund 1953
200. Schelsky, H.:
Schule und Erziehung in der industriellen Gesell-
schaft, Reihe: Weltbild und Erziehung, Nr. 20,
Würzburg 1959², (1. Aufl. 1957)
201. Schelsky, H.:
Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken
zur Schulreform, eine Streitschrift zur Schulpolitik,
Heidelberg 1961
202. Scheuch, K.E., unter Mitarbeit von H. Daheim:
Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Soziale
Schichtung und soziale Mobilität, hrsg. von D.V.
Glass und R. König, Sonderheft 5 der Kölner Zeit-
schrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln
und Opladen 1961, S. 65 - 103
203. Scheuerl, H.:
Über das Selbstverständnis der Lehrer, in: Hambur-
ger Lehrerzeitung, 15 (1962) 18, S. 619 - 624
204. Schleiermacher, F.:
Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger unter
Mitwirkung von Th. Schulze, 1. Band: Die Vorlesung
aus dem Jahre 1826, Düsseldorf und München 1957
205. Schmid, W.:
Schüler. Lehrer, Eltern, Zürich 1956

206. Schmidtchen, G.:

Die befragte Nation. Über den Einfluß der Meinungsforschung auf die Politik, Frankfurt und Hamburg 1965

207. Schneider, F.:

Psychologie des Lehrerberufs, Frankfurt 1923

208. Schneider, F.:

Erzieher und Lehrer. Wesen, Geschichte, Methodologie, Aufgaben und wichtige Ergebnisse einer Berufspsychologie des Volksschullehrers, des Studienrates, des Berufs- und Handelsschullehrers, Paderborn 1928

209. Schneider, F.:

Unterrichten und Erziehen als Beruf, Einsiedeln/Köln 1940

210. Schneider, F.:

Der christliche Erzieher. Das pädagogische Ethos in Unterricht und Erziehung, Graz, Salzburg, Wien 1947

211. Schohaus, W.:

Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf. Bericht über eine Rundfrage in der Schweizer Erziehungsrundschau ("Wodurch werden Sie in Ihrer Tätigkeit am meisten gehemmt?"), Zürich 1933

212. Schohaus, W.:

Seele und Beruf des Lehrers, Reihe: Schweizer Pädagogische Schriften, Nr. 7, Frauenfeld 1954³

213. Schorb, A.O.:

Schule und Lehrer an der Zeitschwelle, Stuttgart 1962

214. Schuh, E. (unter Mitarbeit von H. Belser):

Der Volksschullehrer, Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf, Berlin, Hannover, Darmstadt 1962

215. Shaplin, J.T., H.F. Olds:

Team Teaching, New York, Evanstone and London 1964

216. Siemsen, A.:
Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung,
in: Menschenerziehung. Eine pädagogische Schriftenreihe, Hamburg 1948
217. Spranger, E.:
Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie
und Ethik der Persönlichkeit, Tübingen 1950⁸
218. Spranger, E.:
Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951,
(6. Aufl. 1960)
219. Spranger, E.:
Der geborene Erzieher, Heidelberg 1960²
220. Steininger, A.:
Studien- und Berufswünsche Frankfurter Abiturienten -
ihr Alter und die Berufe ihrer Väter, Frankfurt 1962
221. Stern, W.:
Welche Eigenschaften erwarten wir vom Lehrer?
in: Schule und Psychologie, 2 (1955) 5, S. 129 - 146
222. Tausch, R. und A.M. Tausch:
Erziehungspsychologie, Psychologische Vorgänge in
Erziehung und Unterricht, Göttingen 1965²
223. Team Teaching, Bildung und Erziehung 21 (1968) 5
224. Tenbruck, F.H.:
Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie, in:
Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 13 (1961), S. 1 - 40
225. Tenbruck, F.H.:
Jugend und Gesellschaft, Soziologische Perspektiven,
Schriftenreihe: Soziologie, hrsg. von A. Bergstraesser, Freiburg 1962
226. Thomae, H.:
Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften,
in: Handbuch für Psychologie, Band 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie,
hrsg. von Ph. Lersch und H. Thomae, Göttingen 1960,
S. 281- 353

227. Tönnies, F.:

Gemeinschaft und Gesellschaft, Grundbegriffe der reinen Soziologie, (fotomechan. Nachdruck der 8. verb. Aufl., Leipzig 1935), Darmstadt 1963, (1. Aufl. 1887)

228. Tuggener, H.:

Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers, Zürich 1962

229. Undeutsch, U.:

Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, Forschungsberichte der Max Traeger Stiftung 2, Frankfurt 1964

230. Vogeley, H.:

Von der Freiheit des Lehrers. Anmerkungen zum Preisausschreiben ("Wenn ich noch einmal wählen könnte"), in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 15 (1963) 19, S. 314 - 316

231. Vollmer, H.M. and D. Mills (Hrsg.):

Professionalization, Prentice-Hall 1966

232. Walz, U.:

Soziale Reifung in der Schule, Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund 1960²

233. Weber, E.:

Die Verbrauchererziehung in der Konsumgesellschaft, Essen 1967

234. Weinstock, H.:

Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozeß um unsere Menschwerdung, Heidelberg 1954

235. Wellenhofer, W.:

Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung der Oberstufenschüler der Pflichtschulen, Dissertation, Salzburg 1968

236. Whyte, W.H. Jr.:

Herr und Opfer der Organisation, Düsseldorf 1958

237. Wilhelm, Th.:

Modelle der deutschen Gemeinschaftserziehung, in:
Zeitschrift für Pädagogik, 4 (1958) 3, S. 205 - 231

238. Wurzbacher, W.:

Das Dorf im Spannungsfeld der industriellen Entwicklung, Stuttgart 1954

239. Wurzbacher, G. (Hrsg.):

Der Mensch als soziales und personales Wesen.
Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation,
Stuttgart 1963

240. Wurzbacher, G. (Hrsg.):

Die Familie als Sozialisationsfaktor. Der Mensch
als soziales und personales Wesen, III. Band,
Stuttgart 1968

Lebenslauf

Am 22. Februar 1938 wurde ich als zweites Kind des zur Zeit im Ruhestand lebenden Bundesbahn-Obersekretärs Georg Marenbach und seiner Ehefrau Erna, geb. Klein, in Breslau geboren. 1945 flüchteten meine Eltern mit ihrer Familie nach Regensburg, wo ich der durch die Kriegswirren unterbrochenen Schulpflicht bis zum Ende der vierten Grundschulklasse genügte. 1948 trat ich in das humanistische Gymnasium in Regensburg über, hier legte ich nach neunjährigem Schulbesuch 1957 die Reifeprüfung ab. Es schloß sich die Ausbildung zum Volksschullehrer an, beendet durch die 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen, die an der Pädagogischen Hochschule Regensburg abgelegt wurde. Die zweite Lehramtsprüfung folgte 1962.

Im Winter-Semester 1961/62 begann ich neben meinem Beruf ein weiterführendes Studium an der Universität Erlangen-Nürnberg. Neben Pädagogik studierte ich hier Psychologie, Germanistik und Politische Wissenschaften. Mit einer kurzen Unterbrechung war ich insgesamt dreizehn Semester ordentlicher Student der Universität.

Im abgelaufenen Schuljahr war ich vom Schuldienst beurlaubt und der Pädagogischen Hochschule Regensburg als Hilfskraft zugewiesen.

difo-druck · schmacht bamberg